

*NIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL*

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - MESTRADO**

**LUIZ CARLOS BARNABÉ DE ALMEIDA**

**ESTRATÉGIAS DE RETENÇÃO EM IES: Um Estudo  
Exploratório em Instituições Privadas da Região  
Metropolitana de São Paulo**

**SÃO CAETANO DO SUL**

**2013**

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - MESTRADO**

**LUIZ CARLOS BARNABÉ DE ALMEIDA**

**ESTRATÉGIAS DE RETENÇÃO EM IES: Um Estudo**  
**Exploratório em Instituições Privadas da Região**  
**Metropolitana de São Paulo**

Dissertação Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Administração ao Programa de Mestrado em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Área de concentração: Gestão da Regionalidade e das Organizações

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

**SÃO CAETANO DO SUL**

**2013**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Almeida, Luiz Carlos Barnabé de.

Estratégias de retenção em IES: um estudo exploratório em instituições privadas da região metropolitana de São Paulo / Luiz Carlos Barnabé de Almeida. -- São Caetano do Sul: USCS / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2013.

150 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Dissertação (Mestrado) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Administração, 2013.

1. Ensino Superior 2. Retenção 3. Evasão I. Romeiro, Maria do Carmo. II. Dissertação (Mestrado) Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Administração. III. Título.

Reitor:  
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-Reitora de Pós-graduação e Pesquisa:  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestora do Programa de Pós-graduação em Administração  
Profa. Dra. Raquel da Silva Pereira



**LUIZ CARLOS BARNABÉ DE ALMEIDA**

**ESTRATÉGIAS DE RETENÇÃO EM IES: Um Estudo  
Exploratório em Instituições Privadas da Região  
Metropolitana de São Paulo**

Dissertação Mestrado apresentada  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em  
Administração ao Programa de  
Mestrado em Administração da  
Universidade Municipal de São  
Caetano do Sul.

Área de concentração: Gestão da Regionalidade e das Organizações

Data da Defesa: 21 de novembro de 2013.

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro \_\_\_\_\_  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Isabel Cristina dos Santos \_\_\_\_\_  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto \_\_\_\_\_  
Universidade Mackenzie



**A minha esposa Suzana pelo amor e contribuição neste trabalho.**

**Aos meus filhos Luiz Guilherme e Luciana pelo carinho.**

**Aos meus netos Luiz Vinícius e Miguel pela alegria.**

**Aos meus pais Antônio e Maria Elvira in memoriam.**

**À Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro, pela paciência e inestimável orientação; ao Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto, pelas indicações intelectuais; à Profa. Dra. Isabel Cristina dos Santos, pelas importantes orientações a partir da banca de qualificação; à Profa. Dra. Raquel da Silva Pereira da Silva e ao Prof. Dr. Antônio Carlos Gil, e aos professores deste curso pelo apoio, dedicação e paciência e a todos os colegas, principalmente os parceiros de trabalhos e apresentações que juntos muito aprendemos.**

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo descrever o ambiente de evasão-retenção de instituições de ensino superior (IES) privadas. Para isso, esse estudo utilizou duas bases de construção do conhecimento: a bibliografia internacional e nacional sobre modelos teóricos que sistematizaram causas da evasão e ações de retenção nos últimos trinta anos; e a realização de estudo exploratório, utilizando nove entrevistas semidiretivas com gestores de IES na área de Ciências Sociais Aplicadas. O conhecimento inicialmente construído possibilitou conhecer, de um lado, as causas de evasão segundo duas grandes dimensões geradoras do fenômeno, uma vinculada a dimensão discente e outra a dimensão institucional, além de suas respectivas subdimensões; de outro lado, conhecer as ações de retenção alocadas na dimensão pré admissão e dimensão pós admissão, bem como a associação dessas ações às causas de evasão que buscavam neutralizar. A segunda base de pesquisa, subsidiada pelo conhecimento anterior produzido, tornou aparente o ambiente de evasão-retenção de nove IES selecionadas, por meio da opinião de seus gestores sobre as causas da evasão e as declarações sobre as ações de retenção aplicadas. Os resultados sugerem como situações mais presentes para minimizar ameaças ou aproveitar oportunidades de retenção ações para suprir dificuldades financeiras para frequência ao curso (oferecimento de diferentes modalidades de apoio financeiro), para reduzir a carência de formação anterior ao ensino superior (cursos de nivelamento), para promover desempenho acadêmico satisfatório (tutorias e monitorias) e estrutura de apoio financeiro; como situações com presença moderada foram evidenciadas ações para agregação de valor ao produto demandado pelo estudante na frequência a IES, o esforço para a integração plena do estudante no ambiente da IES e programa de apoio psicológico; e como situações presentes mas com menor intensidade foram evidenciadas: estruturação de- programa de comunicação envolvendo orientação sobre: vocação profissional, informação sobre a profissão, programa de capacitação e (re)qualificação do docente, gestão da informação para retenção (sistema de informação) e gestão do relacionamento (estudante-estudante, estudante-professor e estudante-coordenador). Adicionalmente, os resultados sugerem ainda o delineamento de oito hipóteses que podem ser objeto de aprofundamento ou ampliação do estudo de estratégias de retenção do estudante na IES.

**Palavras-Chave:** Ensino Superior. Retenção. Evasão.

## **ABSTRACT**

The present dissertation had as a goal to describe the environment of dropout-retention in private Higher Education Institutions. For this, this study used two construction bases of knowledge: the international and national bibliography on theoretical models that systematized the causes of dropout and retention actions in the last thirty years, and an exploratory study using nine semi-directive interviews with managers of HEIs in the area of Social Sciences. The knowledge initially built allowed to know on the one hand, the causes of dropout in two great generator dimensions of the phenomenon, one linked to the student and another to institutional dimension, besides their respective sub-dimensions, on the other hand, knowing the retention actions allocated in pre and post admission dimension, as well as the association of these actions to the causes of dropout they sought to neutralize. The second research base, supported by previous produced knowledge, made apparent the dropout-retention environment of nine HEIs selected through the opinion of their managers about the causes of dropout and statements about applied retention actions. The results suggest as more frequent situations to minimize threats or seize opportunities of retention, actions to address financial difficulties for attending the course (offering different types of financial assistance), to reduce the lack of previous higher education (leveling courses), to promote satisfactory academic performance (tutoring and mentoring) and structure of financial support; as situations with moderate presence actions to add value to the product demanded by the student in the frequency HEI, the struggle for full integration of the student in the HEI environment and psychological support program were found, and as present situations but with lower intensity were observed: structuring communication program involving guidance on: professional vocation, information about the profession, the training program and (re) qualification of the teachers, management of retention information (information system) and relationship management (student-student, student -teacher and student-coordinator). Additionally, the results also suggest the outline of eight hypotheses that can be the object of deepening and broadening the study of student retention strategies in HEIs.

**Key-Words:** Higher Education. Retention. Dropout.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - A teoria da crença, atitude, intenção, comportamento .....                                      | 33 |
| Figura 2 - Modelo aluno/professor contato informal e resultado universitário .....                         | 34 |
| Figura 3 - Modelo de comportamento de realização no futuro .....   | 35 |
| Figura 4 - Um modelo conceitual da síndrome do abandono .....  | 36 |
| Figura 5 - Modelo conceitual de evasão do estudante não tradicional.....                                   | 37 |
| Figura 6 - Modelo psicológico de persistência do aluno na IES .....  | 38 |
| Figura 7 - As abordagens sociológicas do modelo de evasão ou continuidade .....<br>na IES                  | 40 |
| Figura 8 - Modelo sociológico explicativo do processo de abandono.....                                     | 41 |
| Figura 9 - As determinantes organizacionais que resultam na evasão ou .....<br>retenção do aluno           | 43 |
| Figura 10 - Modelo de apoio institucional.....   | 46 |
| Figura 11 - Modelo de Tinto (1975; 1982).....  | 48 |
| Figura 12 - Domínios de vida e principais subdomínios .....  | 50 |
| Figura 13 - Mapa das causas de evasão e ações de retenção .....  | 76 |
| Figura 14 - Ambiente de evasão (Dimensão Discente).....  | 77 |
| Figura 15 - Ambiente de evasão (Dimensão Institucional) .....  | 78 |
| Figura 16 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 1ª. IES.....<br>(Dimensão Discente)      | 85 |
| Figura 17 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 1ª. IES.....<br>(Dimensão Institucional) | 86 |
| Figura 18 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 2ª. IES.....<br>(Dimensão Discente)      | 89 |
| Figura 19 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 2ª. IES.....<br>(Dimensão Institucional) | 90 |
| Figura 20 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 3ª. IES.....<br>(Dimensão Discente)      | 93 |
| Figura 21 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 3ª. IES.....<br>(Dimensão Institucional) | 94 |
| Figura 22 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 4ª. IES.....<br>(Dimensão Discente)      | 96 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 23 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 4ª. IES.....  | 97  |
| (Dimensão Institucional)  |     |
| Figura 24 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 5ª. IES.....  | 100 |
| (Dimensão Discente)   |     |
| Figura 25 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 5ª. IES.....  | 101 |
| (Dimensão Institucional)  |     |
| Figura 26 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 6ª. IES.....  | 103 |
| (Dimensão Discente)   |     |
| Figura 27 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 6ª. IES.....  | 104 |
| (Dimensão Institucional)  |     |
| Figura 28 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 7ª. IES.....  | 107 |
| (Dimensão Discente)   |     |
| Figura 29 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 7ª. IES.....  | 108 |
| (Dimensão Institucional)  |     |
| Figura 30 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 8ª. IES.....  | 110 |
| (Dimensão Discente)   |     |
| Figura 31 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 8ª. IES.....  | 111 |
| (Dimensão Institucional)  |     |
| Figura 32 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 9ª. IES.....  | 113 |
| (Dimensão Discente)   |     |
| Figura 33 - Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 9ª. IES.....  | 114 |
| (Dimensão Institucional)  |     |
| Figura 34 - Mapa das causas de evasão declaradas – Dimensão Discente .....      | 117 |
| Figura 35 - Mapa das causas de evasão declaradas – Dimensão Institucional ..... | 118 |
| Figura 36 - Mapa das ações de retenção declaradas pelas IES's.....              | 121 |



## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Índice de titulação e evasão de grupo de países em 2006.....                               | 27 |
| Tabela 2 – Eficiência de titulação (T) e evasão (E) total na América Latina (média 2003 e 2004) ..... | 27 |

## LISTA DE QUADROS

|  |  |
|--|--|
| Quadro 1 – Linha do tempo dos modelos e teorias – evasão – retenção .....54          |  |
| internacionais   |  |
| Quadro 2 - Causas da evasão-retenção de alunos em IES .....66                        |  |
| Quadro 3 – Estratégias para aumentar a retenção estudantil .....71                   |  |
| Quadro 4 – Variáveis de causa X ações de retenção (Instituição 1) .....83            |  |
| Quadro 5 – Descritivo da análise do processo de identificação da dimensão de ....123 |  |
| retenção e avaliação de sua presença   |  |
| Quadro 6 – Síntese teórico-empírica do ambiente das causas da evasão .....127        |  |
| Quadro 7 – Síntese teórico-empírica do ambiente das ações de retenção .....129       |  |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais.

ANDIFES – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

C&T – Ciência e Tecnologia.

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

CVM – Comissão de Valores Mobiliários.

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

HECS – *Higher Education Contribution Scheme*.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IESP – Instituições de Ensino Superior Públicas.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

OCDE - *Organisation for Economic Co-operation and Development* (em português, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

PIB - Produto Interno Bruto.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PROUNI – Projeto Universidade para Todos.

SESu – Secretaria de Ensino Superior.

SISU – Sistema de Seleção Unificada.

SNI - Sistema Nacional de Inovação.

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>RESUMO.....</b>   | <b>7</b>   |
| <b>ABSTRACT.....</b>   | <b>8</b>   |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>   | <b>18</b>  |
| 2.1 ESTUDOS TEÓRICOS INTERNACIONAIS SOBRE EVASÃO/RETENÇÃO ...                | 29         |
| 2.1.1 Modelos psicológicos.....  | 32         |
| 2.1.2 Modelos sociológicos.....  | 39         |
| 2.1.3 Modelo econômico.....  | 41         |
| 2.1.4 Modelos organizacionais .....  | 42         |
| 2.1.5 Modelos interacionistas .....  | 47         |
| 2.1.6 Modelos de evasão-retenção de alunos não tradicionais .....            | 51         |
| 2.2 OS ESTUDOS DA EVASÃO/RETENÇÃO NO AMBIENTE BRASILEIRO .....               | 55         |
| 2.3 CAUSAS DA EVASÃO NA DIMENSÃO DISCENTE E INSTITUCIONAL.....               | 64         |
| 2.4 AÇÕES INSTITUCIONAIS VISANDO À RETENÇÃO DO ALUNO.....                    | 70         |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>                                   | <b>74</b>  |
| 3.1 MAPEAMENTO DAS CAUSAS DE EVASÃO E AÇÕES DE RETENÇÃO .....                | 75         |
| 3.1.1 Temas do roteiro de entrevista .....                                   | 79         |
| 3.2 ANÁLISE DOS DADOS .....  | 79         |
| <b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>  | <b>81</b>  |
| 4.1 ATENDIMENTO AO OBJETIVO “A” .....  | 81         |
| 4.2 ATENDIMENTO AO OBJETIVO “B” .....  | 115        |
| 4.2.1 Um olhar sobre as causas da evasão declaradas .....                    | 116        |
| 4.2.2 Um olhar sobre as ações de retenção declaradas.....                    | 120        |
| 4.2.3 Os modelos no ambiente da evasão-retenção nas IES’s selecionadas ..... | 125        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>134</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   |            |

## INTRODUÇÃO

Peter Drucker (1960) já afirmava que *o conhecimento e a informação* são os recursos estratégicos para o desenvolvimento de qualquer país e que os portadores desses recursos são as pessoas. Romer (1986) destaca *o estoque de conhecimento* como sendo o recurso produtivo que explica a distância econômica cada vez maior entre o país desenvolvido do subdesenvolvido. Os cientistas sociais do início do século XXI, entre eles, Suzigan, Albuquerque e Cairo (2011), Colombo e Rodrigues (2011) e os pesquisadores do Instituto Lobo (2011) concordam com estes pensadores e grande parte indica como uma das fontes de crescimento econômico e social, o número de diplomados no ensino superior. Corroboram com o mesmo pensamento os representantes de mais de 180 países reunidos na UNESCO, em Paris, no dia 9 de outubro de 1998, que aprovaram a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação onde em seu preâmbulo, a declaração enfatizava que sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos.

Estas teorias são confirmadas pelas estatísticas da população com diploma universitário de cada país, exemplo de alguns desenvolvidos como Canadá com 47%, EUA 39,5%, Coréia 32,9% (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2009 *apud* INSTITUTO LOBO, 2011).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), no Brasil, da população com mais de 25 anos, 10,6% têm diploma superior. A partir da década de 1990, as instituições responsáveis pela expansão das matrículas, em grande maioria (88%) são as IES's privadas (SOARES, 2002).

Conforme o Instituto Lobo (2011), a baixa diplomação brasileira é resultado de várias causas, das quais se destacam três:

- a) baixa quantidade *per capita* de entrantes em IES, ou pelo funil que ocorre até o grau médio, ou pelo desinteresse de 70% destes concluintes;
- b) dos 30% que iniciam nos cursos superiores, 47,75% não concluem;
- c) o elevado número de evasão.

As ações para diminuir a evasão por meio de políticas de retenção pareceram indicar a solução de dois graves problemas: o aumento de diplomados com curso superior contribuindo com o crescimento econômico e social do país, e a sustentabilidade econômica das IES's privadas, fundamental para o aumento dos brasileiros com diploma universitário.

O principal ator para administrar a evasão utilizando ações de retenção, no caso do Brasil, seria, então, a IES privada, e foi este entendimento que fez emergir o interesse e o problema de pesquisa que gerou esta dissertação. Nesse sentido, o problema a ser investigado refere-se a descrição das políticas de retenção utilizadas pelas IES's privadas, diante do quadro de evasão percebido pelos seus gestores.

Para atender ao problema de pesquisa à questão da premissa, definiu-se como objetivo geral verificar se existe uma política formal ou informal de retenção de alunos em prática nas IES's privadas localizadas na Região Metropolitana de São Paulo.

A operacionalização do objetivo geral implica, de forma específica, buscar:

- a) descrever o ambiente de evasão-retenção de instituições de ensino superior (IES) privadas, a partir das declarações de seus gestores;
- b) identificar a orientação teórica sobre evasão-retenção porventura predominante no ambiente evidenciado.

A delimitação foi em função da expressividade das IES's privadas, que em 2010 representavam, aproximadamente, 88% do total, ou seja, 2378 IES e ofereciam 76,6% das vagas em cursos superiores brasileiros. Neste grupo, a Região Metropolitana de São Paulo apresenta 90% do número de IES privadas e oferecem 90,9% das vagas dos cursos superiores de graduação presencial. Os cursos EAD representam 14,6% do total (BRASIL, 2011b).

A descrição do ambiente brasileiro das IES's privadas parece ratificar a importância da necessidade da política de retenção no Brasil.

Diante de um novo cenário competitivo e de novas tendências, tais como a educação continuada, a educação à distância e a educação de cunho profissionalizante, entendemos que as universidades privadas podem encontrar na retenção de alunos uma vigorosa estratégia para recompor os seus resultados financeiros. (NUNES; LANZER; SERRA, 2006, p. 2).

Nesse sentido, Colombo e Rodrigues (2011, p. 69) destacam a necessidade de uma urgente ação pública e privada de retenção e diminuição da evasão universitária no Brasil, que trará como consequência, um aumento da massa crítica de nível superior e haverá maior procura por cursos de pós-graduação, o que

constitui um dos principais mecanismos de formação de quadros para o setor produtivo de educação superior e um instrumento importante para o avanço da ciência e da técnica para a inovação tecnológica.

Considerando que o conhecimento, tomado como fator de produção, cria a inovação, a qual gera o lucro que irá aumentar o PIB *real per capita* e propiciar o crescimento indefinidamente. Conforme abordagem de Schumpeter (1982) e Romer (1986) *apud* Parkin (2009), a redução da evasão no ensino superior constitui em suporte para aumentar o estoque de conhecimento.

Segundo Colombo e Rodrigues (2011, p. 119), “as causas da evasão e da repetência na educação superior brasileira ainda não foram investigadas como também, a adoção de critérios científicos para aferição do fenômeno”.

Assim, nesta realidade parece existir um espaço relevante para o aprofundamento do estudo sobre a questão da retenção, em IES's privadas.

Esta dissertação apresentou no primeiro capítulo o tema da pesquisa, o problema, a justificativa e os objetivos. No segundo capítulo, evidenciou-se a revisão de literatura, buscando um entendimento da questão da evasão e retenção, a partir do exame do cenário da educação superior brasileira desde a década de 1990, sobre as linhas teóricas e modelos internacionais de evasão/retenção com as estratégias sugeridas pela literatura internacional para aumentar a retenção. Pesquisou-se também, as teorias e modelos desenvolvidos por brasileiros sobre evasão/retenção, encerrou-se o capítulo com sua síntese indicada pelos trabalhos nacionais e internacionais estudados. O terceiro capítulo apresentou a descrição dos procedimentos metodológicos planejados para a pesquisa empírica, seja quanto aos procedimentos de coleta, como quanto aos de análise de dados. O quarto capítulo foi reservado para a apresentação e descrição dos resultados obtidos, enquanto que, no quinto capítulo, as considerações finais apresentaram uma síntese das evidências encontradas pelo estudo. Por fim, apresentaram-se as limitações do estudo, mas também as sugestões para o desenvolvimento de trabalhos futuros relacionados ao tema.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para verificar as ações de retenção pelos gestores de IES privadas localizadas no Brasil, conforme suas declarações, e compará-las com os modelos e teorias internacionais e nacionais, foi ordenada a seguinte revisão:

- a) histórico da educação brasileira a partir da década de 1990, que marca o início do atual ciclo, com a LDB/1996, o comportamento da oferta e demanda das vagas das IES's, a evasão/retenção brasileira e a comparação com outros países;
- b) dada a importância de entender o complexo fenômeno das causas da evasão, condição fundamental para uma eficaz política de retenção, esta pesquisa resgata teorias e modelos clássicos, que foram agrupados pelo predomínio de áreas do conhecimento e seguem uma ordem cronológica, o tópico é finalizado com a apresentação de estratégias sugeridas pela literatura internacional para aumentar a retenção;
- c) Na sequência, aborda-se as teorias e os modelos de evasão realizados por pesquisadores brasileiros, iniciando com o relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas, instituída pelo MEC/1995, que foi o marco inicial dos estudos teóricos de evasão no Brasil, e com a revisão literária de 15 autores realizada por Cislighi (2008). Pelo autor desta dissertação, foram pesquisados outros dez novos estudos, perfazendo um total de 25 trabalhos nacionais, que somados aos 21 internacionais resultam em 46 estudos, os quais foram distribuídos em um quadro, de acordo com as principais causas citadas em conclusões. Este quadro sintetiza toda a pesquisa bibliográfica aqui realizada, a qual é agrupada em duas dimensões: **discente** e **institucional**. Esse agrupamento, além de contribuir para o entendimento das políticas de retenção para cada grupo de causas, foi referência para comparação das ações evidenciadas no estudo empírico realizado nessa dissertação.

As reformas da educação superior realizadas na década de 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, tiveram como eixo central um novo paradigma do Estado, sob uma postura de regulador e avaliador do sistema de educação



superior e não mais de um Estado executor (COLOMBO; RODRIGUES, 2011, p. 177).

Esta nova postura política levou à promulgação a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, a qual flexibilizou o mercado da educação superior. A LDB de 1996 criou os centros universitários e os cursos sequenciais, permitiu substituir o vestibular por outros processos seletivos, agilizou os currículos e criou os cursos de tecnologia, entre outras mudanças.

Segundo Schwartzman e Schwartzman (2002, p. 7), considerando a legislação expressa pela LDB de 1996:

A busca de lucro nos empreendimentos educacionais não é mais percebida como antagônica, em princípio, aos fins da educação, ainda que possa vir a sê-lo na prática – e daí a necessidade de sistemas públicos de acompanhamento e avaliação de qualidade e resultados.

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2006), a LDB de 1996 é o aparato legal que sintetiza o enquadramento do sistema educacional às regras de mercado.

Outra iniciativa de grande impacto para os rumos do ensino superior privado no Brasil foi o Artigo 1º do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que autorizava as entidades mantenedoras a assumirem qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, ou seja, o artigo permitia às entidades mantenedoras das IES's alterar seus estatutos e assumir uma natureza civil ou comercial. Agora, as mantenedoras são classificadas com ou sem fins lucrativos, as primeiras passam a responder como entidades comerciais.

Em 2011, 14 anos após o decreto, o total das 2.016 IES - Instituições de Ensino Superior privadas, quase a metade (48%) tinham finalidade lucrativa, das quais 36 grupos abriram capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e ainda, até a presente data, realizam aquisições e novos investimentos por todo o País (COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS, 2012).

As mudanças que ocorreram no ensino superior brasileiro na última década do século XX estimularam a implantação de IES privadas e aumentam a sua autonomia. As consequências são a diversidade de novos cursos e, principalmente, o aumento da oferta de vagas, comprovadas pelos resultados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior realizadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, onde o número de vagas

oferecidas em 1996 por todas IES's eram de 634.234, sendo que 183.513 de IES públicas e 450.723 de IES privadas. Em 2011, todas as IES's ofereciam 4.453.431, sendo que 531.489 IES públicas e 3.921.942 IES privadas (BRASIL, 2012b).

Resumindo este período de 15 anos (1996/2011), as vagas das IES's privadas tiveram um aumento de 3.471.219, representando uma média de 51% ao ano, enquanto que as IES's públicas aumentaram suas vagas em 347.976, o que representa uma média de 13% ao ano.

Destaca-se na Região Metropolitana de São Paulo que, do total das instituições superiores, 90,9% das vagas eram oferecidas pelas IES's privadas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A consolidação desta política liberal, declarada na Constituição Federal de 1988, se confirma com o número de instituições privadas do sistema universitário brasileiro que, em 2010, do total de 2.378 IES, 2.100 eram privadas, representando aproximadamente 88%, e 278 públicas, pouco menos de 12% (BRASIL, 2011a).

Por outro lado, o setor educacional superior privado, a partir do final do século XX passa por momentos de dificuldades incomuns, de como lidar com um Estado regulador e um mercado desaquecido (COLOMBO; RODRIGUES, 2011).

As Universidades descobrem que sua capacidade de abrir e extinguir cursos de graduação não resolve os impasses em relação à redução do número de inscritos, ao número insuficiente de matriculados e às taxas de evasão que insistem em crescer (COLOMBO; RODRIGUES, 2011).

O desafio atual das IES's privadas é buscar continuamente alunos e criar maneiras de retê-los, oferecendo, por exemplo, constantes atualizações nas áreas de estudo. A oferta de produtos, cada vez mais customizados, é efetiva em induzir e manter de forma contínua a demanda por educação. Cursos superiores como Chef de Cuisine, Somelier, Gastrônomos, Designer de Móveis (marceneiro), Pâtissier (doceiro/padeiro), Profissionais da Moda (estilistas, modistas, costureiras) são exemplos (COLOMBO; RODRIGUES, 2011).

No cenário de mercado das IES's privadas altamente competitivo, encontramos por um lado, instituições particulares de ensino superior demitindo professores e funcionários, unindo duas ou mais turmas e deslocando estudantes entre vários *campi* por conveniência gerencial. Sofrem, por outro lado, efeitos de evasão e inadimplência dos alunos, independente dos objetivos dessas ações, indicam que estão sofrendo dificuldades de sobrevivência.

Ao mesmo tempo, obtêm-se notícias de IES privadas associando-se a bancos com lançamento de ações na bolsa de valores, associando-se a redes internacionais de educação e, ainda recentemente, dois grandes grupos educacionais de capital aberto unindo-se a Kroton Educacional S. A. e a Anhanguera Educacional Participações S. A. (COLOMBO; RODRIGUES, 2011).

Enquanto alguns grupos educacionais procuram manter a lucratividade através da economia de escala, de outra forma, a grande maioria das IES's privadas são administradas por fundadores de geração de professores ou de seus filhos, e resistem heroicamente, cientes de que hoje existe uma reserva de mercado regional para os grandes grupos (NUNES; LANZER; SERRA, 2006).

Estas instituições privadas tradicionais vivem uma situação até então desconhecida, de acirrada concorrência, convivendo com uma alta taxa de evasão (NUNES; LANZER; SERRA, 2006).

Para a gestão das IES's, a evasão traz sérios problemas financeiros (além de sinalizar outros, de natureza pedagógica e/ou administrativa), nas privadas, afeta diretamente sua receita e põe em dúvida sua sustentabilidade, requerendo medidas eficazes para diminuir a evasão (MARTINS, 2007).

Atualmente, as universidades privadas, comunitárias e confessionais estão pressionadas externamente pela estabilização da demanda e internamente pela queda de receita, começando a enfrentar um ambiente de crise (NUNES; LANZER; SERRA, 2006).

Segundo Brasil (2001), estima-se que o custo da evasão na rede federal é de R\$ 486 milhões ao ano, cerca de 9% do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Colabora a esse percentual o estudo de Pereira, F.C.B. (2003), que estima em 10% a perda de receita em IES privada, caracterizado como um “custo oculto”.

Silva Filho, R. *et al.* (2007) citam que a preocupação sobre a evasão no ensino superior é de todos os países e igualmente afeta o resultado dos sistemas educacionais e geram desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Tanto para o setor público como para o privado, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Também os recursos públicos investidos ficam sem o devido retorno e a perda de receita é preocupante para o setor privado (SILVA FILHO, R.L. *et al.*, 2007).

A pesquisa de Silva Filho, R. L. *et al.* (2007) evidencia que entre 2000 e 2005 a evasão média no Brasil foi de 22%, sendo 26% nas particulares e 12% nas públicas. Observa que são poucas as IES's que no período pesquisado possuíam um programa regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem sucedidas.

No mesmo estudo, os autores destacam que no setor privado de 2% a 6% das receitas das instituições de ensino superior – IES – são despendidas com *marketing* para atrair novos estudantes, mas nada parecido é investido para mantê-los matriculados.

Levitt (1960, *apud* Furrier, 2003) denominou de “miopia mercadológica” o desequilíbrio entre os esforços de captação e os esforços de retenção, uma vez que a universidade prioriza e intensifica a busca por novos alunos, sem ações efetivas para controlar a perda destes durante o seu vínculo com a Instituição.

Os números parecem indicar que, numa proporção maior do que o crescimento quantitativo, também aumentou a responsabilidade social e a construção de uma governança moderna e criativa por parte das IES's e das políticas públicas educacionais (BUENO, 1993).

De acordo com o Artigo nº. 170, Parágrafo III, da atual Constituição Federal, cabe ao agente econômico ofertante (IES) a responsabilidade social de minimizar este fenômeno da evasão.

Este trabalho relacionou as principais ações para aumentar a retenção de cursos superiores presenciais declaradas pelos gestores de IES privadas.

A criação de vagas nos cursos superiores deu-se pela flexibilização da legislação e pela expectativa dos empreendedores das IES's privadas por um aumento da demanda, como indica no número de pessoas que deveriam diplomar no grau médio e seguir seus estudos para obter um diploma superior, garantindo empregabilidade, aumento de renda e melhora na qualidade de vida e saúde (MARTINS, 2007).

O vislumbre da necessidade de educação superior pelas IES's privadas era o olhar de uma economia extremamente competitiva, dominada pela tecnologia e por habilidades e competências avançadas. A conclusão de um curso superior representa cada vez mais o mínimo necessário para obter-se uma chance de competir no mercado de trabalho, conseguir emprego inicial e garantir um bom padrão de vida (MARTINS, 2007).

Segundo a *Organisation for Economic Cooperation and Development* (2012), dos países analisados, o Brasil ainda é o país onde o diploma universitário mais agrega renda: um brasileiro formado em curso superior pode esperar ganhar em média, duas vezes e meio mais do que um brasileiro com ensino médio completo, e quase três vezes mais do que um cidadão sem ensino médio completo. Nos 34 países participantes da OECD, as taxas médias são de 1,6 (sobre o ensino médio completo) e 1,9 (sem o ensino médio completo).

A educação direciona as pessoas para um aumento de renda, de empregabilidade e de saúde, afirma Neri (2009, p. 54-55), revelando que os salários vão desde R\$ 392,00 para os denominados analfabetos e até R\$ 3.469,00 para os com pós-graduação. A taxa de ocupação sobe 59,9% para os que nunca passaram de um ano de estudo e até 86,4% para aqueles com pós-graduação. Neri (2009) também destaca que, comparando pessoas com as mesmas características sócio demográficas, o salário médio dos universitários é 544% superior aos dos chamados analfabetos e a chance de ocupação é 422% maior. Encerra, afirmando que, a educação sozinha responde por 89,4% da redução da probabilidade das pessoas ficarem doentes.

Pelo lado da procura, considera-se preliminarmente a abordagem de Kotler e Keller (2006), o qual registra que a demanda não ocorre quando não existe a necessidade; quando existe a necessidade, mas não o desejo específico; ou quando existe a necessidade, o desejo, mas não existe a renda, crédito ou gratuidade (bolsas) para adquirir o bem ou serviço. Portanto, somente existe demanda quando existe necessidade, desejo e condições de pagamento do bem ou serviço.

Nessa linha, uma pesquisa coordenada por Neri (2009), focada nos brasileiros de 15 a 17 anos, com o título *O tempo de permanência na escola e as motivações do sem-escola*, procura saber diretamente dos interessados as razões de estarem sem escola.

Segundo Neri (2009, p. 55), as motivações pela falta de interesse de estudar dos brasileiros de 15 a 17 anos são:

- a) a ausência de interesse intrínseco para estudar nesta idade responde por 40,3%;
- b) a necessidade de trabalho e renda por 27,1%;
- c) a falta de escolas 10,9%;
- d) outros motivos 21,7%.

Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009), a formação da juventude brasileira é preocupante. Apenas 53% dos jovens terminam o ensino médio até os 24 anos.

Considerando as vantagens da educação e a atitude de 40,3% das pessoas de 15 a 17 anos que decidiram não ir à escola, indica uma contradição, e uma das explicações pode ser o fato de que as vantagens geradas pela educação para o aumento da renda e da saúde ocorrem na meia idade e na velhice, portanto, muito distante da idade do jovem que decide (NERI, 2009, p. 4).

A consequência é que, somente uma pequena parcela da população brasileira em idade para entrar no curso superior fará matrícula, diminuindo em muito a demanda esperada pelas instituições superiores privadas, ampliando a concorrência e transformando a retenção um fator de sustentabilidade. (NUNES; LANZER; SERRA, 2006).

Assim, como ficou explanado neste capítulo, o baixo número de alunos formados no grau médio e as crises financeiras ocorridas no Brasil desde a implantação do plano real, a internacional de 2008-2009, gerou um alto preço pago pelas IES's privadas. As poucas alternativas entre elas de repensar não somente a competência e a qualidade de seus processos acadêmicos, como também a estrutura de sua administração, destaca-se a retenção como uma ação política importante para sua sustentabilidade (COLOMBO; RODRIGUES, 2011).

A retenção de estudantes é um tema que precisa ser analisado de maneira conjunta com a evasão estudantil, considerando que são aspectos complementares. Um alto índice de retenção implica em um baixo índice de evasão e vice-versa. Conhecendo as causas da evasão, desenvolve-se procedimentos de ação para serem implementados pelas IES's (GUEVARA, 2010).

Assim, a evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005).

Existe uma diferença entre retenção e persistência. A retenção se relaciona mais com a capacidade que tem uma instituição de reter os seus alunos desde a sua matrícula até a graduação, a persistência se refere à habilidade que têm os alunos de permanecer matriculados na instituição de educação superior até obter sua graduação, não importando, a estes alunos, se realizaram transferências entre diferentes instituições (GUEVARA, 2010).

Evasão distingue-se de *exclusão*. A primeira corresponde a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade e a segunda implica a admissão de uma responsabilidade da instituição e de tudo que a cerca, por não ter mecanismo de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante (BUENO, 1993 *apud* BRASIL, 1997, p. 24).

Em 2010, último dado do MEC sobre a questão da evasão, já utilizando a nova metodologia adotada pelo INEP a partir de 2009, que passou a acompanhar o estudante pelo CPF, revelou que o índice de evasão das IES's privadas foi 15,6% (774.755 ex-alunos) e nas públicas de 13,2% (234.078 ex-alunos) (BRASIL, 2011b).

Estes dados não representam um aumento da eficiência das IES's privadas, mas sim, uma piora na gestão sobre evasão das públicas, o que é uma distorção em função da mudança de metodologia. [...] Independente de opiniões sobre o acerto ou não na adoção do novo critério, essas mudanças produziram números incompatíveis com os que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP apresentava até 2008 (INSTITUTO LOBO, 2011).

A evasão de estudantes se tornou alvo das políticas públicas, quando passou a figurar entre os indicadores da planilha de alocação de recursos para as universidades do sistema federal, na segunda metade da década de 1990. Nesse contexto, o tema da evasão entrou para a agenda de conhecimentos e estudos a serem efetuados (ADACHI; PEIXOTO, 2010).

Em fevereiro de 2012, o Ministério da Educação e as universidades começaram a discutir uma proposta para mudar o número de evasão no ensino superior. Os dados de 2010, divulgados pelo INEP (evasão das IES's privadas 15,6% e nas públicas de 13,2%) foram considerados alarmantes pelo presidente deste Instituto, Luiz Cláudio Costa, que chegou a anunciar propostas como, a ampliação da assistência e a criação de monitorias para estimular os graduandos (JORNAL DA CIÊNCIA, 2013).

De 2010 a 2011, mais de um milhão de alunos não renovaram a matrícula do total de 6.739.689 alunos MEC/Inep 2011( JORNAL DA CIÊNCIA, 2013).

A preocupação do Estado justifica-se, em primeiro lugar, pela sua participação no sistema educacional superior como ofertante através da IESP, em segundo, pela transferência de recursos públicos para as IES's privadas, através do Projeto Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em terceiro, como fomentador do aumento do estoque de conhecimento gerado, principalmente pelas IES's públicas e privadas e Institutos de Pesquisa, e em quarto lugar, pela responsabilidade do Estado em regular e estimular o aumento da quantidade de capital humano de nível superior.

Segundo Drucker (1959, *apud* Drucker, 1994), referindo-se à década de 1960, o país ou região que não investir no capital humano e na infraestrutura científica ficará à margem da sociedade do conhecimento, alerta ainda, que o conhecimento serve de base para setores de produção, serviços e informações e que cabe às organizações, o papel de criar conhecimento de diversas maneiras para continuarem ativas.

Entre os 34 países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a média é de 28% da população que tem diploma universitário. O Canadá tem 47%, a Coreia 32,9%, os EUA 39,5% e o México 15,4%, são exemplos de 2006 (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009 *apud* INSTITUTO LOBO, 2011).

O Brasil, da população com mais de 25 anos, só 10,6% têm diploma superior, uma situação distante dos países da OCDE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Logo, o índice de titulação e evasão alcançado em 2006 pelo grupo de países pesquisados pela OECD citados na tabela 1, pode ser comparado com o grupo de países da América Latina em 2003/2004, indicando que países como França, Itália e Suécia têm números próximos dos países latinos (INSTITUTO LOBO, 2011).

Observa-se que nem toda titulação representa um resultado da ação de retenção, mas a ausência de titulação indica evasão.

Embora os índices de desempenho do Brasil não sejam favoráveis, são comparáveis aos de outros países, tanto em valores globais, quanto em termos de dispersão (tabelas 1 e 2, abaixo). Existe, conseqüentemente, uma generalização do problema. As evasões podem ser semelhantes, no entanto, a quantidade de matrículas no ensino superior são muito diferentes (BRASIL, 1997, p. 23).



Tabela 1 - Índice de titulação e evasão de grupo de países em 2006

|                  | Índice de Titulação* | Índice de Evasão*** |
|------------------|----------------------|---------------------|
| JAPÃO            | 93%                  | 7%                  |
| TURQUIA          | 88%                  | 12%                 |
| (UK) REINO UNIDO | 83%                  | 17%                 |
| CORÉIA           | 78%                  | 22%                 |
| ALEMANHA         | 70%                  | 30%                 |
| MÉXICO           | 69%                  | 31%                 |
| USA              | 66%                  | 34%                 |
| FRANÇA           | 59%                  | 41%                 |
| ITÁLIA           | 42%                  | 58%                 |
| SUÉCIA           | 48%                  | 52%                 |

Fonte: Organisation for Economic Co-operation and Development (2009) *apud* Instituto Lobo (2011).

Tabela 2 - Eficiência de titulação (T) e evasão (E) total na América Latina  
(média 2003 e 2004)

|              | Pública (T) | Privada (T) | Total (T) | Total Evasão (E) |
|--------------|-------------|-------------|-----------|------------------|
| Bolívia      | -           | -           | 26,70%    | 73,30%           |
| Brasil (L&A) | 67,01%      | 47,43%      | 52,25%    | 47,75%           |
| Chile        | 50,00%      | 37,40%      | 46,30%    | 53,70%           |
| Colômbia     | 49,00%      | 49,00%      | 49,00%    | 51,00%           |
| Cuba         | 75,00%      | -           | 75,00%    | 25,00%           |
| Uruguai      | 28,00%      | 28,00%      | 28,00%    | 72,00%           |
| Venezuela    | 40,00%      | 57,00%      | 48,00%    | 52,00%           |
| <i>Média</i> | 51,50%      | 43,77%      | 46,46%    | 53,54%           |

Fonte: Cinda/UNESCO (2006) *apud* Instituto Lobo (2011). L&A (Lobo Associados).

Em 2003, cerca de 14 milhões de pessoas encontravam-se matriculadas no ensino de terceiro grau, no conjunto dos países da América Latina e Caribe, correspondendo a uma taxa bruta de matrícula, referente à população de 20-24 anos, de aproximadamente 29%. Taxa esta, que é a metade daquela registrada em 2001 nos países da América do Norte e da Europa Ocidental. Ou seja, uma enorme

distância, também na educação superior, separa a América Latina e o Caribe do mundo desenvolvido. A taxa bruta média de matrícula da região esconde expressivas diferenças entre seus países. Apenas dois deles, Argentina e Panamá registram taxas superiores a 50%. Um grupo um pouco maior – Chile, Costa Rica, Venezuela e Uruguai – exhibe taxas de matrícula entre 40% e 50%. A maioria dos países da região, incluindo duas de suas mais fortes economias, Brasil e México, apresentam taxas brutas de matrícula na educação superior na faixa de 20% ou menos (INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2006).

Da população de 18 a 24 anos, somente 14,5% eram os matriculados em cursos de graduação e pós (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Assim, a descrição do ambiente brasileiro parece ratificar a importância da política de retenção no Brasil em relação aos países desenvolvidos, mesmo com semelhante percentagem de evasão.

Nesse sentido, Colombo e Rodrigues (2011, p. 69) destacam a necessidade de uma urgente política pública e privada de retenção e diminuição da evasão universitária no Brasil, que trará como consequência, um aumento da massa crítica de nível superior e certamente haverá maior procura por cursos de pós-graduação, o que constitui um dos principais mecanismos de formação de quadros para o setor produtivo de educação superior e um instrumento importante para o avanço da ciência e da técnica para a inovação tecnológica.

Considerando essa realidade, parece existir um espaço relevante para o aprofundamento do estudo sobre a questão da retenção, em especial, com foco no papel e estratégias das IES's, contribuindo para a ampliação dos estudos já realizados.

## 2.1 Estudos teóricos internacionais sobre evasão/retenção

Esta revisão de literatura buscou conhecer os estudos teóricos e modelos internacionais e nacionais sobre o assunto evasão – retenção.

O EUA tem, em relação aos demais países, marcante dianteira na realização de pesquisas sobre a permanência de estudantes no ensino superior, não só tendo sido o precursor na realização de estudos nessa área, mas também pelo volume de produção científica. Com uma produção bem menor vem a Europa, tendo a Inglaterra e Espanha como destaques, seguidas pela Austrália e Nova Zelândia na Oceania (MCINNIS *et al.*, 2000).

Estes países, que foram os primeiros a investir um intensivo capital no ensino superior, tanto nas instituições públicas como nas privadas, detêm uma experiência acumulada, a qual gerou um estoque de conhecimento teórico sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre o comportamento dos docentes e discentes (SUZIGAN; ALBUQUERQUE; CAIRO, 2011).

Os cenários educacionais e a legislação dos EUA, dos países da UE, Austrália e Nova Zelândia, em que as teorias de retenção/evasão foram escritas, estão representadas na pesquisa (entrevista) com o título *A estrutura organizacional e políticas educacionais nos países de produção teórica e modelos de evasão-retenção*, com o objetivo de facilitar a comparação de suas experiências com a realidade brasileira, por isso, em um segundo momento, a pesquisa direcionou-se para o ambiente brasileiro.

Do total das informações obtidas das teorias e modelos internacionais e nacionais sobre evasão e retenção apresentadas no quadro 1 - Estratégias para aumentar a retenção estudantil - Vásquez *et al.* (2008) e no quadro 3 - Causas da evasão-retenção, foram selecionadas pela intensidade de indicações e soluções semelhantes, de maneira decrescente para contribuir com a orientação da pesquisa empírica de dados primários.

Até a década de 1970, estudos sobre atrito ou retenção eram mais descritivos do que teóricos. A partir de então, ocorreu um grande salto de desenvolvimento de construções teóricas, principalmente nos EUA, onde nascem as primeiras tentativas de construir teorias de retenção (ANDRES; CARPENTER, 1997).

Nestes últimos 41 anos, foram propostos vários modelos teóricos para explicar a evasão-retenção estudantil em IES. Essas teorias levam em conta uma série de fatores que vão além das características individuais do estudante e a maior parte delas ressalta a importância do papel da Instituição na retenção de seus alunos. A relação e a afinidade existentes entre estudante e instituição passam a ser o foco da análise e o sucesso desse assunto. Isso depende não só das variáveis pessoais, mas também institucionais e, principalmente, da integração dos estudantes nas IES's (INSTITUTO LOBO, 2011).

Cabrera *et al.* (1992) *apud* Braxton, Sullivan e Johnson Junior (1997) propõem a classificação da retenção-evasão em cinco categorias:

- a) psicológica;
- b) sociológica;
- c) econômica;
- d) organizacional;
- e) interacionista.

Com as variáveis explicativas, a saber: família, pessoal e institucional.

Na pesquisa das categorias existem indicações claras, que, entender o fenômeno da evasão-retenção só é possível, através da inter-relação de todas as abordagens, pois no contexto das categorias psicológicas estão contidas as sociológicas, econômicas, organizacionais e interacionistas (BRAXTON; SULLIVAN; JOHNSON JUNIOR, 1997).

Contempla-se, em uma sexta categoria, as instituições superiores e alunos não tradicionais, características de 42% dos estudantes brasileiros, representando 2.831.876 de alunos com mais de 24 anos e que a maioria trabalha, do total de 6.739.689 alunos matriculados nas IES's do Brasil (MEC/Inep, 2011).

Conceitos das abordagens e os pesquisadores internacionais estudados neste trabalho:

- a) psicológica - os modelos psicológicos estão centrados na análise dos traços de personalidade que irão determinar os alunos que concluem o curso e os alunos que evadem, esses estudos sobre variáveis psicológicas estão entre as primeiras tentativas de construir teorias de retenção-evasão, são pesquisadores estudados por esta abordagem, por ordem cronológica - Fishbein e Ajzen (1975); Pascarella (1980); Eccles *et al.* (1983); Bean (1985); Bean e Metzner (1985; 1987); Ethington (1990); Bean e Eaton (2002);

b) sociológica - estes modelos enfatizam a influência sobre os alunos dos fatores externos que se agregam aos psicológicos acima citados, como também ao econômico, organizacional e interacionista, descritos adiante - dois modelos de predominância sociológica foram desenvolvidos por Attinasi Junior (1989) e Spady (1970; 1975);

c) econômica - destaca que a evasão-retenção pode ser o resultado de forças econômicas, tanto nos aspectos do custo-benefício, do valor das mensalidades do curso superior e do financiamento, das bolsas de estudo universitárias totais ou parciais - mesmo que os aspectos econômicos se interajam com todas as outras categorias, o que se destaca no trabalho é a predominância econômica Cabrera *et al* (1992);

d) organizacional - os modelos organizacionais enfocam a evasão-retenção a partir das características da IES, quanto aos serviços que ela oferece para seus alunos, um fator importante é a qualidade de professores e as experiências vividas pelos alunos em sala de aula, laboratórios e outros locais de aprendizagem, os pesquisadores que dominam este enfoque são - Price (1972); Bean (1980); Brown e Kayser (1982); Astin (1984; 1985; 1993); Billson e Terry (1987); Braxton, Milem e Sullivan (2000);

e) interacionista - estes modelos consideram as causas que levam os alunos de IES a continuarem na instituição até sua diplomação ou evadir são as ausências ou não de interação entre seus colegas, como também com a IES que estuda - a condição da interação influenciar na continuidade ou abandono dependerá como cada estudante atribui valor nas suas relações com as dimensões formais e informais da sua IES - representam este escopo - Tinto (1975; 1982; 1987; 1993) e Benjamin (1994);

f) instituições e alunos não tradicionais - na década de 1980, os modelos de evasão-retenção foram modificados para abordar algumas das deficiências do esquema anterior, tratam desta abordagem - Bean e Metzner (1987).

Bean e Metzner (1987, p. 489) definem aluno não tradicional como:

[...] aluno com mais de 24 anos, não vive em uma residência no *campus*, é um viajante ou é um estudante em tempo parcial, ou alguma combinação desses fatores, não é muito influenciado pelo ambiente social da instituição, e é essencialmente preocupado com ofertas acadêmicas da instituição (especialmente cursos, certificação e graus).

Apesar desta definição, o conceito permanece bastante nebuloso, com uma variedade de rótulos, como: reentrada do aluno, aluno mais velho, aluno adulto e

aluno não tradicional, usados para descrever estes novos perfis de alunos. Trabalham com este foco: Bean e Metzner (1987); Mackinnon-Slaney (1994); Nora, Barlow e Crisp (2005).

Várias pesquisas, as quais foram realizadas por Pascarella e Chapman (1983a) e Pascarella, Smart e Ethington (1986), testaram a relevância do modelo de Tinto (1975), na previsão de retenção dos alunos não tradicionais em IES.

As teorias e modelos, por vezes, não são exclusivos de uma única abordagem, geralmente sofrem a influência de todas, mas sempre com o predomínio de uma das dimensões, ora a psicológica, ora a econômica e assim por diante.

Em seguida descrevem-se as teorias e modelos citados seguindo a ordem das abordagens e das datas dos trabalhos em ordem crescente.

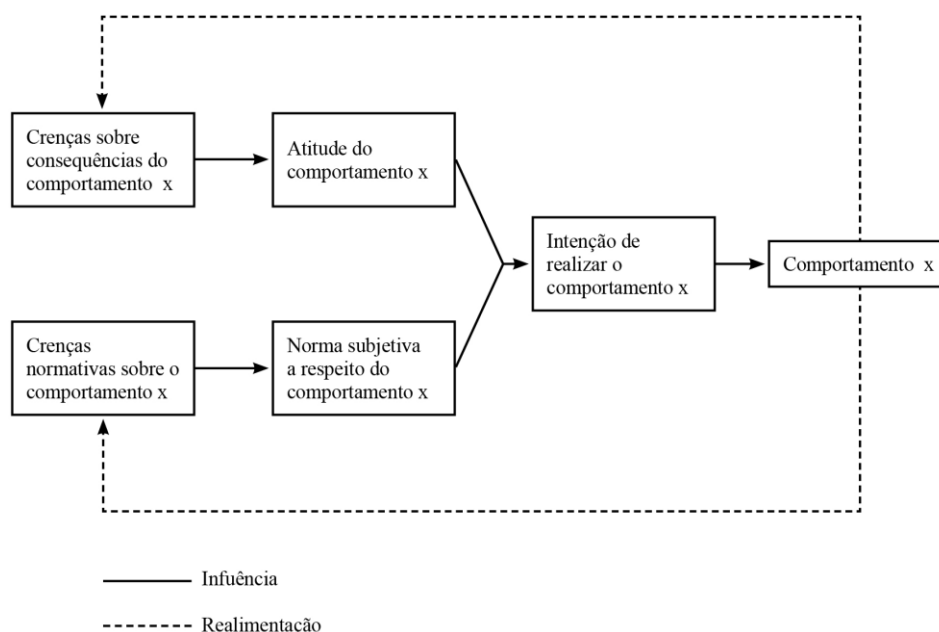
### **2.1.1 Modelos psicológicos**

Os modelos psicológicos participam de todos os modelos que estudam a evasão/retenção, ao analisar a personalidade de cada aluno, procura explicar as causas psicológicas da evasão e as ações efetivas de retenção.

**Crença, atitude, intenção, comportamento:** uma introdução à teoria e pesquisa de Fishbein e Ajzen (1975). Este modelo psicológico é baseado na importância das intenções do estudante. Os pesquisadores fazem uma distinção entre crenças, atitudes, intenções e comportamento e procuram compreender a relação entre estas variáveis. O modelo sugere que a intenção das pessoas é em função de certas crenças que influenciam atitudes para gerar um comportamento. A intenção comportamental pessoal é em função de dois fatores: atitude em relação ao comportamento; uma norma subjetiva (FISHBEIN; AJZEN, 1975).

A figura 1, abaixo, evidencia a teoria através de uma apresentação esquemática.

Figura 1 - A teoria da crença, atitude, intenção, comportamento:



**Fonte: Fishbein e Ajzen (1975).**

Segundo Fishbein e Ajzen (1975), o comportamento x é a manifestação final do aluno, evadir-se ou manter-se na IES, que resulta da intenção de realizar o comportamento da evasão ou manutenção como estudante, originário da atitude do comportamento e da norma subjetiva sobre o seu comportamento, que são consequências das crenças normativas sobre o comportamento (conduta) e crenças acerca das consequências de um comportamento.

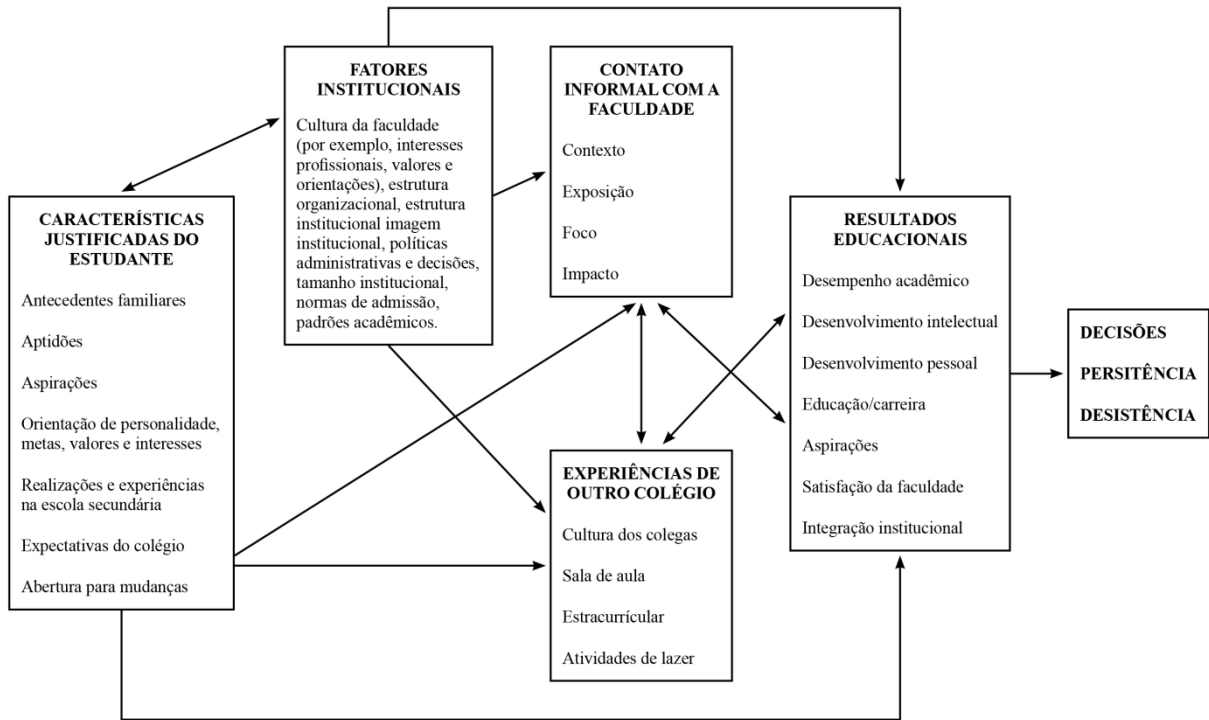
A variável intenção do estudante tornou-se tão importante para as teorias de retenção e evasão que Tinto, um dos teóricos mais influentes até hoje, acrescentou-a em seu modelo. (ANDRES; CARPENTER, 1997).

**Modelo aluno professor contato informal e resultado universitário de Pascarella (1980).** Este modelo destaca a importância para os alunos do contato informal com membros do corpo docente.

Com base na teoria da psicologia social de Katz e Kahn (1978), que envolve o comportamento organizacional, o modelo comprova que a aprendizagem social eficaz de atitudes e valores normativos é fortemente influenciada pela interação informal com os agentes de socialização. Os autores sugerem que os fatores institucionais como cultura da IES (por exemplo, interesses profissionais, valores e orientações), estrutura organizacional, estrutura institucional, imagem institucional, políticas administrativas e decisões, tamanho institucional, normas de admissão, padrões acadêmicos, tendem a indicar os resultados do Desempenho Acadêmico,

desenvolvimento intelectual, desenvolvimento pessoal, educação/carreira, aspirações, satisfação com a IES e integração Institucional, os quais levarão o aluno à evasão ou a manter-se. A figura 2 abaixo confirma o modelo.

Figura 2 - Modelo aluno/professor contato informal e resultado universitário



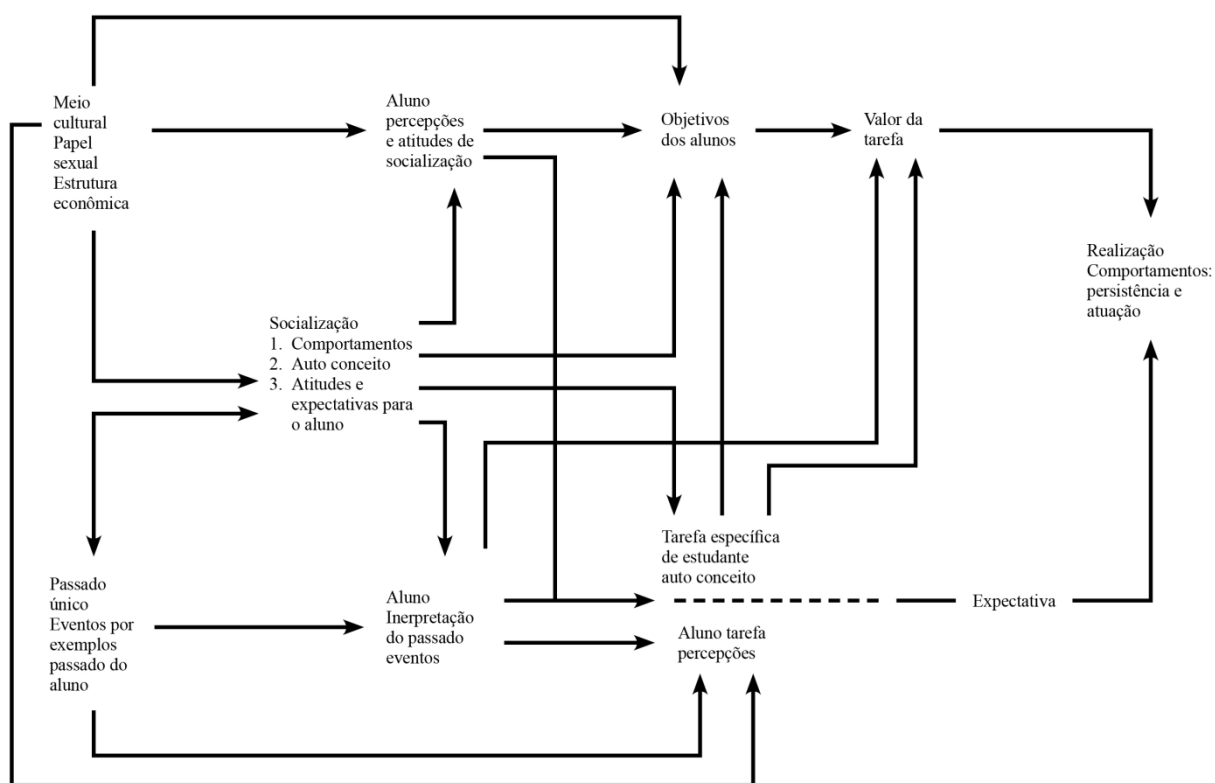
Fonte: Pascarella (1980).

**Modelo de comportamento de realização no futuro desenvolvido por Eccles et al. (1983).** Estes pesquisadores desenvolveram o modelo de comportamentos de realização que irá determinar a escolha da persistência ou evasão dos alunos.

Uma das principais premissas do modelo de Eccles et al. (1983) é o comportamento de realização no futuro, influenciado no presente pelo incentivo da família, autoconceito, a percepção da dificuldade da tarefa, os objetivos dos alunos, os valores e as expectativas para o sucesso. A figura 3 evidencia as categorias que determinam as dimensões da persistência.



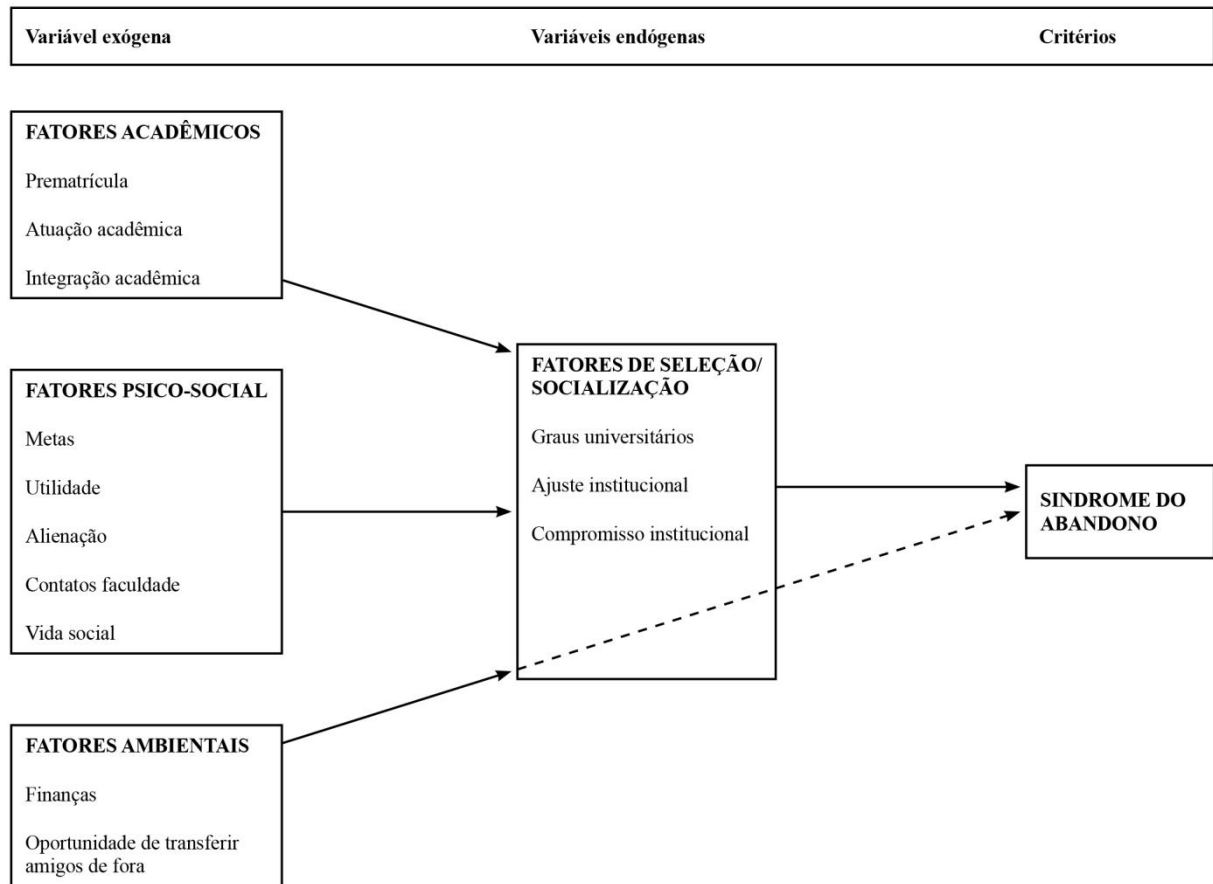
Figura 3 - Modelo de comportamento de realização no futuro



Fonte: Eccles *et al.* (1983).

**Modelo da síndrome do abandono de Bean (1985).** É um modelo que se contrasta e se compara com a tese de Pascarella (1980). O modelo de Bean (1985), os fatores que afetam o abandono. Os fatores são determinados por variáveis exógenas compostas pelos fatores acadêmicos (pré-matrícula, atuação acadêmica e integração acadêmica), fatores psicossociais (metas, utilidade, alienação, contatos na IES, vida social) e fatores ambientais (finanças e oportunidade de transferir) e as variáveis endógenas compostas pelos fatores de seleção e socialização (graus universitários, ajuste institucional). Este modelo está representado pela figura 4, abaixo.

Figura 4 - Um modelo conceitual da síndrome do abandono



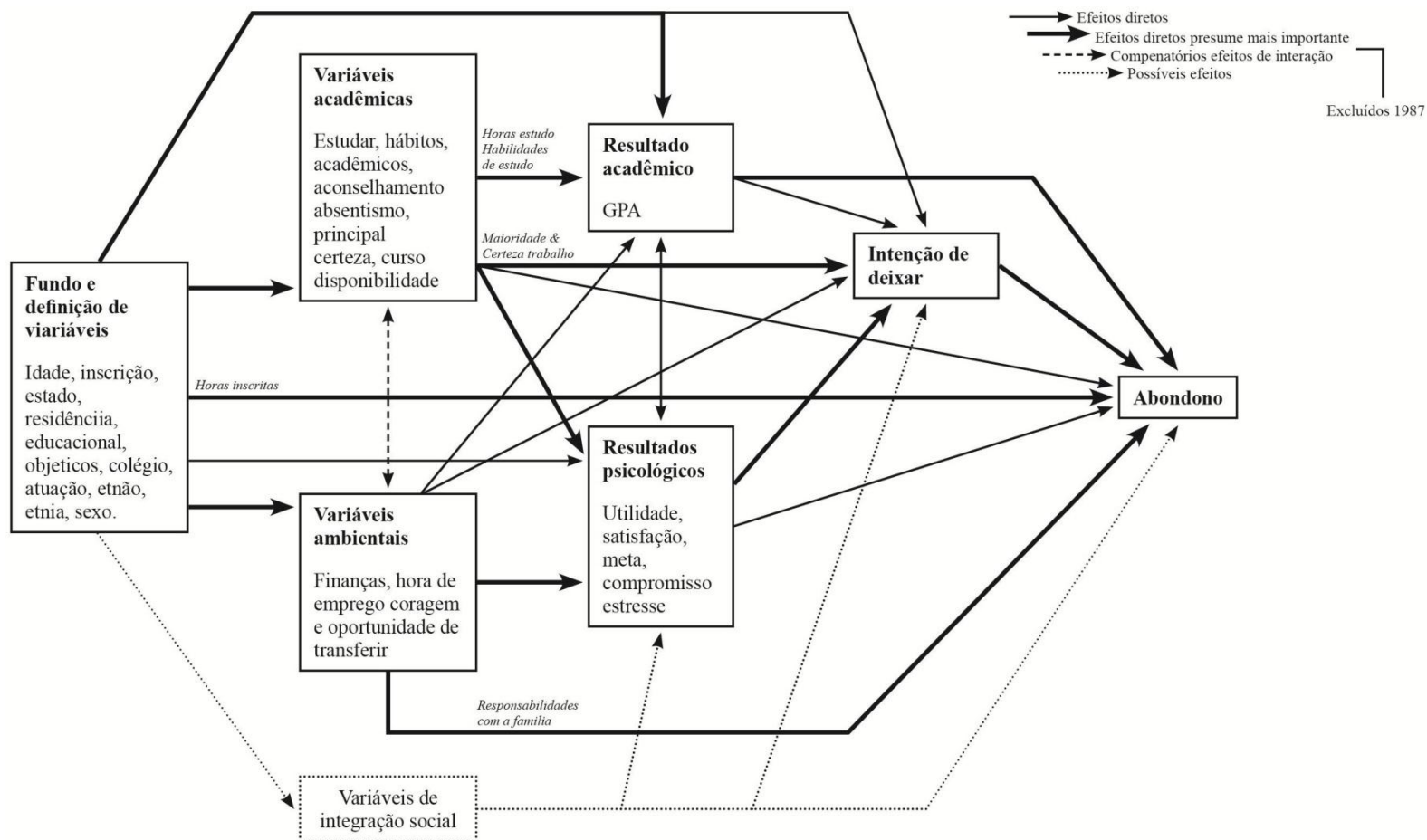
Fonte: Bean (1985).

**Modelo conceitual de evasão do estudante não tradicional de Bean e Metzner (1985; 1987).** Estes estudiosos procuram variáveis internas e externas a Instituição Educacional Superior que possam levar o aluno a evasão e descrevem em suas conclusões quatro conjuntos de variáveis que afetam a evasão que são:

- a) desempenho acadêmico medido no passado e no presente;
- b) intenção, influenciada por resultados psicológicos;
- c) definição de variáveis, como idade, status, ensino médio, etnia e gênero;
- d) variáveis ambientais – são esses fatores controlados pela instituição.

Os quais são explicitados na figura 5, a seguir.

Figura 5 - Modelo conceitual de evasão do estudante não tradicional

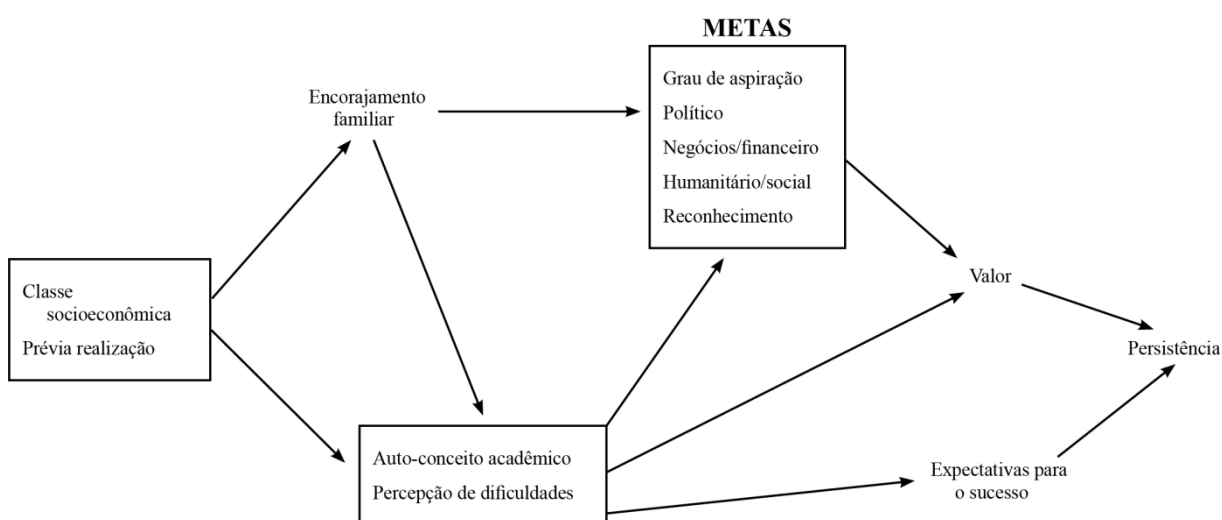


Fonte: Bean e Metzner (1987).

Esta pesquisa constatou que o atrito estudante não tradicional é afetado mais pelo ambiente externo do que pelas variáveis de interações sociais que tendem a influenciar mais fortemente o atrito estudante tradicional. Mais tarde, Bean e Metzner (1987) descobriram que, enquanto as variáveis de integração social não são significativas para o grupo de estudantes não tradicionais, o impacto sobre a percepção de utilidade da educação universitária em ter empregabilidade, são fundamentais para a retenção ou evasão.

**Modelo psicológico de persistência do aluno de Ethington (1990)** este autor construiu um modelo psicológico mais completo e levou em conta a teoria de Tinto (1975) sobre o esquema conceitual de abandono por aluno, incluindo metas estudantis, denominado de modelo psicológico de persistência do estudante. Esse modelo examina a aplicabilidade do modelo de Eccles *et al.* (1983). Descobriu que valores e expectativas, bem como o nível das aspirações, tinham uma direta influência na persistência e concluiu que, a composição demográfica, valores dos estudantes e influências pessoais são diretamente afetados nas expectativas e aspirações que, em última análise, influenciam a decisão de persistir ou evadir. Seu modelo que estima a persistência do estudante encontra-se resumido na figura 6, abaixo.

Figura 6 - Modelo psicológico de persistência do aluno na IES



Fonte: Ethington (1990).

**Modelo contemporâneo da síndrome do abandono de Bean e Eaton (2002)** os pesquisadores atualizam os trabalhos de Bean (1985), cujas bases são os processos psicológicos fundamentais para a integração acadêmica e social. O modelo sustenta-se em quatro teorias psicológicas:

- a) teoria de atitude e de comportamento, que vem do modelo da estrutura;
- b) teoria do comportamento, a capacidade de após a admissão se adaptar a um novo ambiente;
- c) teoria autoeficácia, uma percepção individual capaz de lidar com tarefas e situações específicas;
- d) teoria da atribuição, em que o indivíduo tem um forte senso de controle interno.

Esses autores enfatizaram a importância que a instituição dedica aos alunos de primeiro ano, como, serviços de revisão de aprendizagem, seminários de orientação profissional e programas de "mentalização" para apoiar o sucesso dos mesmos.

### **2.1.2 Modelos sociológicos**

Estes modelos sociológicos analisa o comportamento do aluno no grupo social, sua aceitação e acomodação o ao novo grupo que irá participar e dos outros grupos sociais que já convivia.

**Modelo das abordagens sociológicas do modelo de evasão ou continuidade na IES de Attinasi Junior (1989).** O autor amplia o modelo de Fishbein e Ajzen (1975) com a ideia que a evasão ou sua continuidade são influenciadas pelas percepções e análises que os estudantes têm após seu ingresso na IES, através da comunicação e comportamento que este observa de seus pais, parentes próximos, amigos, colegas, professores do ensino médio, pessoas que admira e se espelha e das pessoas que convive no campus. São essas percepções e análises que vão indicar ao estudante a importância ou não de sua permanência para sua vida futura.

O autor ainda ensina que as expectativas positivas da importância do diploma do ensino superior irão determinar a permanência do aluno e as expectativas negativas tenderão a levá-lo a evasão. Para Attinasi Junior (1989) o aluno analisa as interações com o mundo cotidiano e age. Em sua pesquisa utiliza as duas abordagens sociológicas: interacionismo simbólico e a etnometodologia.

Interacionismo simbólico é o resultado de significados da interação do indivíduo com os outros: é com base em significados socialmente construídos que o indivíduo toma decisões pessoais e a etnometodologia estuda como as pessoas percebem, descrevem e explicam o mundo em que vivem. (ATTINASI JUNIOR, 1989).

Na figura 7, são apresentadas as influências das abordagens sociológicas que irão indicar a evasão ou continuidade do aluno na IES.

Figura 7 - As abordagens sociológicas do modelo de evasão ou continuidade na IES

| Categoria                       | Tipo de atividade                            | Outros  | Mensagem convertida  | Resultado   |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| Gerando uma expectativa inicial | Comunicação oral                             | Os pais<br>Amigos<br>Colegas                    | Você é um futuro frequentador de uma faculdade   | A expectativa de ser um estudante universitário   |
| Modelo fraterno                 | Observação<br>Comunicação oral (a descrição) | Irmãos<br>Outros parentes                       | Você é o futuro frequentador da faculdade<br>Isto é a faculdade, é assim para mim, foi assim para meu irmão. | A expectativa de ser um estudante universitário<br>A expectativa de que sendo uma faculdade é assim ser estudante |
| Modelagem do mentor             | Observação<br>Comunicação oral (a descrição) | Professor de ensino médio (principais mentores) | Esta faculdade será para mim como foi para meu professor   | Expectativa de que sendo uma faculdade assim é o estudante  |
| Simulação indireta              | Comunicação oral (a prescrição ou predição)  | Professor de ensino médio (principais mentores) | Isto é o que você deve fazer na faculdade<br>Isto é como a faculdade será para você                          | Gosto da exceção de um estudante de faculdade   |
| Simulação direta                | Observação do participante                   | Pessoas do campus                               | Ah, então é isso que a faculdade vai ser para mim por ser um informante                                      | Gosto da expectativa / experiência de ser um estudante de faculdade   |

Fonte: Attinasi Junior (1989).

Segundo Instituto Lobo (2011, p. 15), “a valorização do curso por parte do estudante é socialmente construída e determinada pelo seu ambiente de origem e por aquele em que ele vive”.

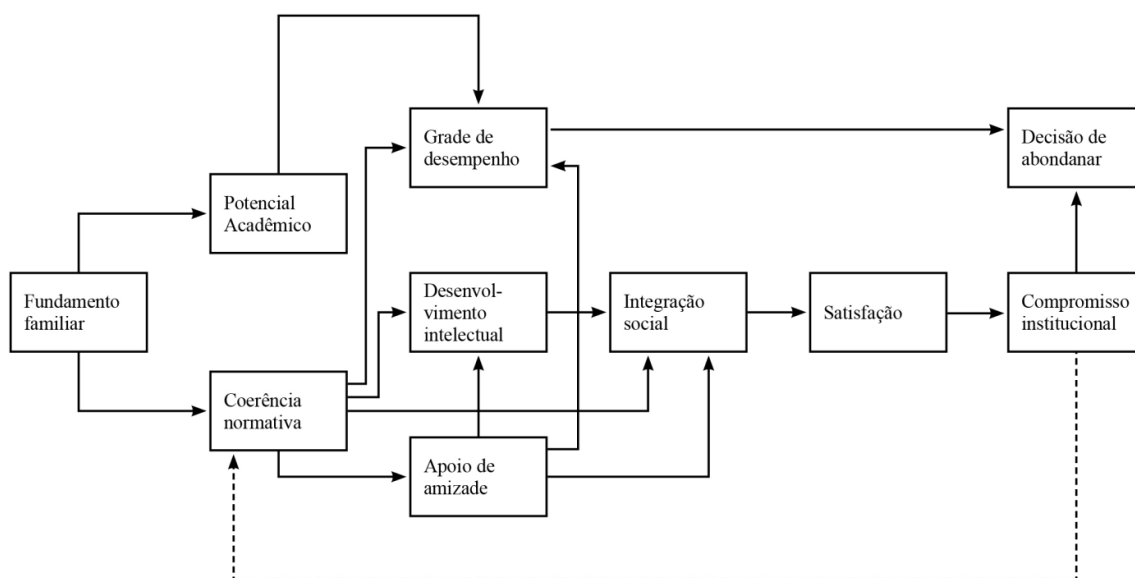
**Modelo de Spady (1975)**, um modelo de processo de abandono (evasão) da graduação, baseado no seu modelo de 1970 e este se norteia no estudo de Émile Durkheim (1897 - 1966).

Segundo Spady (1970), a evasão é o resultado de uma pessoa romper laços com a IES, por causa de uma falta de integração a mesma. A probabilidade da evasão aumenta quando existe uma insuficiente consciência moral e filiação coletiva insuficiente, ou seja, baixa quantidade de amigos. Sugere, ainda, que a origem familiar é uma das muitas fontes de influências, as quais criam expectativas e demandas, que por sua vez afetam o nível de integração do estudante.

Ao contrário, a integração completa acontece quando o estudante participa ativamente, tanto na esfera social como na esfera acadêmica da IES (ANDRES; CARPENTER, 1997).

A figura 8 resume o modelo sociológico de Spady (1970), que explica o processo de abandono.

Figura 8 - Modelo sociológico explicativo do processo de abandono



Fonte: Spady (1970).

### 2.1.3 Modelo econômico

Os estudiosos que consideram a predominância da escassez de recursos, da consideração do custo-benefício, da diminuição da renda familiar por desemprego, da necessidade de priorizar o trabalho como fonte de sobrevivência, utilizam o modelo econômico como explicação da causa da evasão ou de ações de retenção quando estes problemas são solucionados. Em seus modelos também são consideradas as outras categorias.

**O modelo integrado de permanência de Cabrera *et al.* (1992).** Estes pesquisadores propuseram um modelo que não só era interativo, ao considerar o conjunto das propostas até então existentes para explicar a permanência de estudantes, mas também era inovador, ao incluir a variável econômica como elemento que direta ou indiretamente influencia os processos que levam o estudante

a permanecer frequentando o curso no qual ingressou até concluí-lo (CABRERA *et al.*, 1992).

Com base nos estudos anteriores e nos testes que realizaram, concluíram os pesquisadores que a ajuda financeira e as atitudes imediatamente decorrentes se refletem positivamente, não só para equilibrar as oportunidades de ingresso de estudantes com situação socioeconômica inferior, mas também por facilitar a integração deste contingente de estudantes nos componentes acadêmicos e sociais da instituição (CABRERA *et al.*, 1992).

Adicionalmente, o apoio financeiro influencia positivamente o compromisso com o objetivo de obter uma formação e com a própria instituição na proporção em que, para poder custear os seus estudos, o estudante se veja tentado ou forçado a assumir uma carga de trabalho tão grande que o leve a considerar conveniente trocar de instituição ou mesmo interromper os estudos (CISLAGHI, 2008, p. 24-25).

#### **2.1.4 Modelos organizacionais**

Esta categoria considera a IES, com suas características, sua imagem, sua infraestrutura educacional e social, seu trabalho de extensão e pesquisa, qualidade do corpo docente, dos funcionários e outros colaboradores, as experiências vividas dentro do *campus* como variáveis das causas de evasão ou de ações de retenção. Também este modelo considera as outras categorias.

Os primeiros modelos surgem com a comparação dos alunos do ensino superior com os trabalhadores de indústrias. Price (1972) oferece reflexões sobre o seu estudo das determinantes da rotatividade voluntária com a finalidade de melhorar a explicação do *turnover* voluntário. As mesmas explicações que justificavam a decisão do trabalhador deixar voluntariamente a empresa seriam as mesmas que iriam explicar por que o aluno tomava a decisão de evadir-se da IES.

Esta construção teórica de enfoque organizacional sobre a evasão-retenção coloca a IES como a responsável ativa em reduzir a evasão e utilizar meios e instrumentos dentro e fora de seu âmbito para ampliar a retenção (BILLSON; TERRY, 1987).

Estes modelos consideram como uma incorporação de benefícios à maneira da IES de compreender e resolver os problemas dos alunos, também agrega valor os cuidados oferecidos pelos serviços de saúde e de atividades complementares



como esporte, programas culturais e atividades acadêmicas, como aulas de recuperação e aulas de nivelamento. Importante, também, são bibliotecas atualizadas e modernas, laboratórios de qualidade e quantidade e um número de alunos por professor correta pedagogicamente. Estas variáveis encontram-se no âmbito de operação e programação das IES's (TILLMAN, 2002).

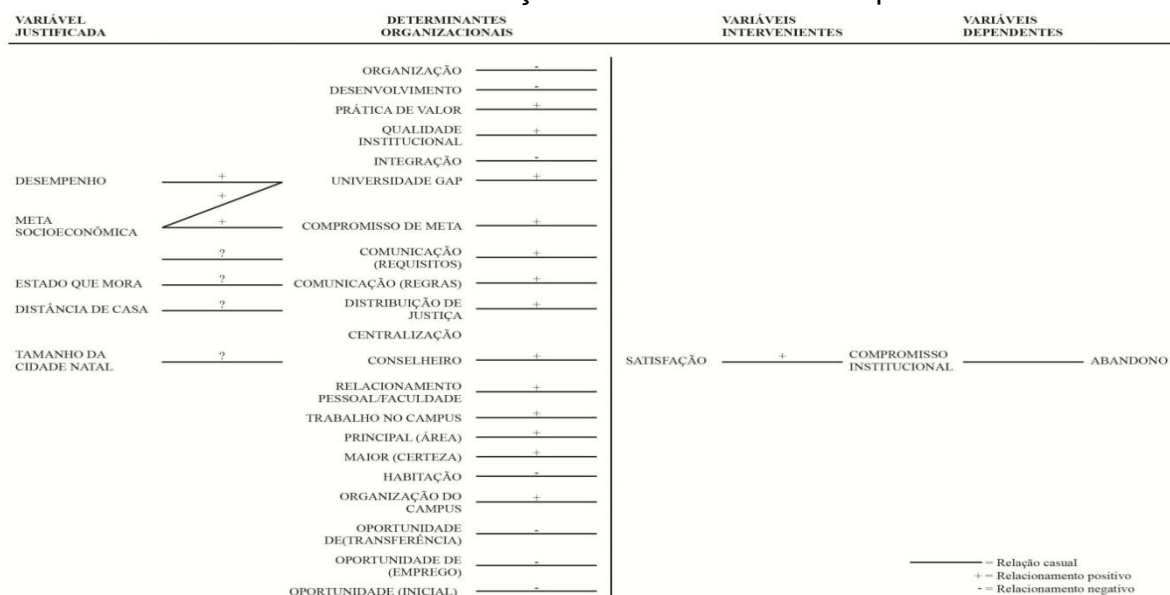
**As determinantes organizacionais que resultam na evasão ou retenção do aluno.** Bean (1980), comparando a teoria da rotatividade voluntária do trabalhador da indústria realizada por Price (1972), desenvolveu sua teoria partindo de quatro grupos de variáveis.

As variáveis dependentes para Bean (1980), que indicam o resultado final que será a evasão ou a manutenção do estudante na IES, estas dependem das variáveis independentes, as quais são: a) situação socioeconômica (tamanho da cidade de origem, distância da residência, bagagem acadêmica); b) variáveis organizacionais (processos, valor agregado, integração, nível acadêmico, comunicação, corpo docente, alojamento e alimentação, oportunidade de trabalho, organização e coincidência de objetivos); c) variáveis intervenientes (comprometimento institucional e satisfação do estudante).

Bean (1980) encontrou as causas que levaram para satisfação ou insatisfação e, finalmente, o compromisso institucional da continuidade ou a evasão da IES.

Na figura 9, em seguida, a representação do modelo de Bean (1980).

Figura 9 - As determinantes organizacionais que resultam na evasão ou retenção do aluno de curso superior.



Fonte: Bean (1980).

**Modelo de ajuste educacional de Brown e Kayser (1982)** na categoria organizacional, os autores criaram um modelo de ajuste educacional com base em uma teoria do desenvolvimento do trabalho construído por Dawis, Inglaterra e Löfquist (1964), Dawis, Löfquist e Weiss (1968) e Löfquist e Dawis (1969). Como um estudo de interações entre trabalhadores e seu ambiente de trabalho, a teoria sugere que a continuidade deste é uma condição resultante da satisfação do trabalhador com o bom ambiente e com o reconhecimento do empregador de seu bom desempenho profissional. A valorização do trabalhador e o respeito a sua pessoa são fundamentais nesta teoria. Atender as necessidades psicológicas, valorizar sua capacidade e contribuir com a autoestima do trabalhador é fundamental.

Outros modelos colocam a IES como responsável em promover a retenção dos alunos. Esta tem que se capacitar em envolver o aluno estimulando-o a utilizar uma quantidade de energia física e psíquica à experiência acadêmica. A retenção nesses modelos é o resultado de políticas e práticas educacionais que direcionam rapidamente os alunos ao investimento de suas energias na direção do aprendizado (ASTIN, 1984; BILLSON; TERRY, 1987).

**Influências ambientais no desenvolvimento do aluno de Astin (1984)**, ainda utilizando o modelo organizacional esta teoria procura explicar de maneira empírica as influências ambientais no desenvolvimento do aluno. O autor sugere que a política institucional pode ter um efeito direto sobre a aprendizagem no desenvolvimento do aluno. Por exemplo, as regras adotadas pela IES sobre a assiduidade pode afetar a quantidade de tempo e esforço do aluno em se comprometer com a classe.

Astin (1984) critica o desenvolvimento do aluno explicado por três teorias pedagógicas:

- a) a teoria do conteúdo;
- b) a teoria dos recursos;
- c) a teoria individualizada.

Na teoria do conteúdo, segundo Astin (1984), a aprendizagem do aluno depende da exposição direta. Os alunos são percebidos como agentes passivos, que irão experimentar um conjunto fixo de requisitos do curso, envolvendo conferências, leituras e trabalhos de biblioteca. Ávidos leitores, bons ouvintes e alunos altamente motivados são os melhores neste processo pedagógico.

O autor diz, ainda, que a teoria dos recursos contrasta com a anterior, pois se baseia na ideia de que a aquisição dos recursos pedagógicos é de extrema importância para o aprendizado do aluno. Essa teoria é centrada sobre o mérito de uma baixa relação aluno-professor, que poderá ser modificada na proporção da alta qualidade dos professores e uma exigente seleção de alunos. Essas atitudes fortaleceriam o ambiente educacional. As duas principais limitações para implantar essa teoria são: os recursos humanos são finitos e a mera acumulação de recursos, com pouca atenção à sua utilização, pode vir a ser o maior desperdício.

Astin (1984) finaliza esta construção afirmando que a terceira teoria busca identificar o conteúdo curricular e métodos de ensino que melhor atendam às necessidades de cada aluno, além de uma assessoria e aconselhamento individual e um ritmo de instrução e estudo personalizado. Suas limitações são os custos, além da extrema dificuldade da aplicação de um processo sem limites de variações e temas.

Astin (1984) argumenta que todas as três teorias pedagógicas não levam em conta o envolvimento do aluno e sugere que, em vez disso, deve-se dar maior atenção para os alunos passivos ou despreparados, os que têm maior probabilidade de abandonar a escola. Ele incentiva os professores a se concentrar menos em técnicas de conteúdo e ensino e mais em comportamentos dos estudantes como meio para a motivação do aluno. Compreender o tempo e a energia que o aluno gasta no processo de aprendizagem, coordenadores e funcionários da IES, são incentivados a utilizarem suas energias para aumentar o envolvimento destes. Interação entre os alunos e a qualidade das equipes de aprendizagem foi identificada como úteis para a retenção dos alunos.

**O modelo do apoio institucional de Billson e Terry (1987).** Os autores construíram um modelo de retenção semelhante ao de Astin (1984), com base na premissa de que o apoio institucional através da infraestrutura organizacional da IES's e o envolvimento dos alunos reduzirão o atrito, logo a evasão.

Na figura 10, a seguir, a representação da teoria de Billson e Terry (1987).

Figura 10 - Modelo de apoio institucional

| MODELO DE RETENÇÃO DE ALUNOS   |   |   |                                    |  |  |  |  |
|--|---|---|------------------------------------|--|--|--|--|
| Extensão   | Recrutamento/<br>seleção  | Avaliação   | Preparação                         | Orientação   | Integração   | Manutenção   | Separação  |
| Alta reciprocidade<br>Escola/faculdade<br>Programa de visitas          | Filtragem: renda,<br>classificação<br>h.S., Tsw/sat,<br>classificação pontual<br>por classe + fator "x" | Classificação concurso escrito/<br>programa escrita de verão  | Programa de<br>preparação<br>Honra | Programa de orientação<br>(residencial) com integração de<br>seminários, objetivos, prioridade<br>para ajuste de relação, escolha de<br>carreira entre artes liberais e<br>integração social, participação<br>no campus, etc | Desenvolver o espírito de<br>orgulho e envolvimento<br>através de clubes, eventos,<br>olimpíadas, sociedades de<br>honra | Saída no segundo ano,<br>requisito por escrito para<br>faculdades comunitárias | Planejamento para mais<br>educação   |
| Admissões contato com<br>bons professores de ensino<br>re: competência | Admissões iniciais<br>decisões  | Teste de colocação para<br>matemática/programa verão de<br>matemática   | Programa ped                       | Programa pai   | Programa homenagem   | Avaliação escrita ano junior<br>para 4 anos de faculdade                       | Planejamento de carreira   |
| Matrícula antecipada para<br>alunos de talento do ensino<br>médio      | Decisão de<br>habilitação cedo  |   | Programa escrita de<br>verão       | Cônjuge/programa crianças  | Educação geral (artes<br>liberais) núcleo cursos   | Enriquecimento de<br>colóquios   | Sessões com<br>recrutadores  |
|  | Programa de<br>homenagens<br>recrutamento/seleção   | Teste de diagnósticos de leitura<br>reading center  | Programa matemática<br>de verão    | Continua a identificação de<br>talentos e estudantes highrisk  | Escrevendo 100 (necessário<br>todos alunos)  | Acompanhamento das<br>demissões e faltosos, etc                                | Construindo currículos,<br>habilidades através de<br>entrevistas           |
|  | Planejamento ajuda<br>financeira  | Interesse vocacional teste/sig  |                                    |  | Universidade 101 (curso de<br>orientação)  | Três semestres graça<br>política   | Consciência de<br>exalunos e papel dos<br>exalunos através de<br>colóquios |
|  |   | Avaliação dos valores de<br>estudante, atitudes e base de<br>conhecimento (ace pesquisa<br>freshman, act teste comp. Etc) |                                    |  | Serviço tutorial   | Revisão e ajuda financeira e<br>planejamento                                   |  |
|  |   | Profissional e auto-avaliação de<br>estilos de aprendizagem e<br>desenvolvimento intelectual                              |                                    |  | Centro de aprendizagem   | Registro simplificado<br>introduzido a assessoria                              |  |
|  |   |   |                                    |  | Assessoria faculdade<br>treinamento  |  |  |
|  |   |   |                                    |  | Programa mentor da<br>faculdade  | Para toda faculdade<br>pré-inscrição para próximo<br>semestre                  |  |
|  |   |   |                                    |  | Programa de aconselhamento<br>dos pares  | Recebimento de currículos<br>escritos e ofinas para<br>professores             |  |
|  |   |   |                                    |  | Grupo de apoio sistema   |  |  |
|  |   |   |                                    |  | Follow-up de estudante de<br>maior risco pela assessoria<br>acadêmica centro/new<br>programa de estudantes               |  |  |

Fonte: Billson e Terry (1987).

### 2.1.5 Modelos interacionistas

Considera a interação com colegas e com a IES's as causas da evasão.

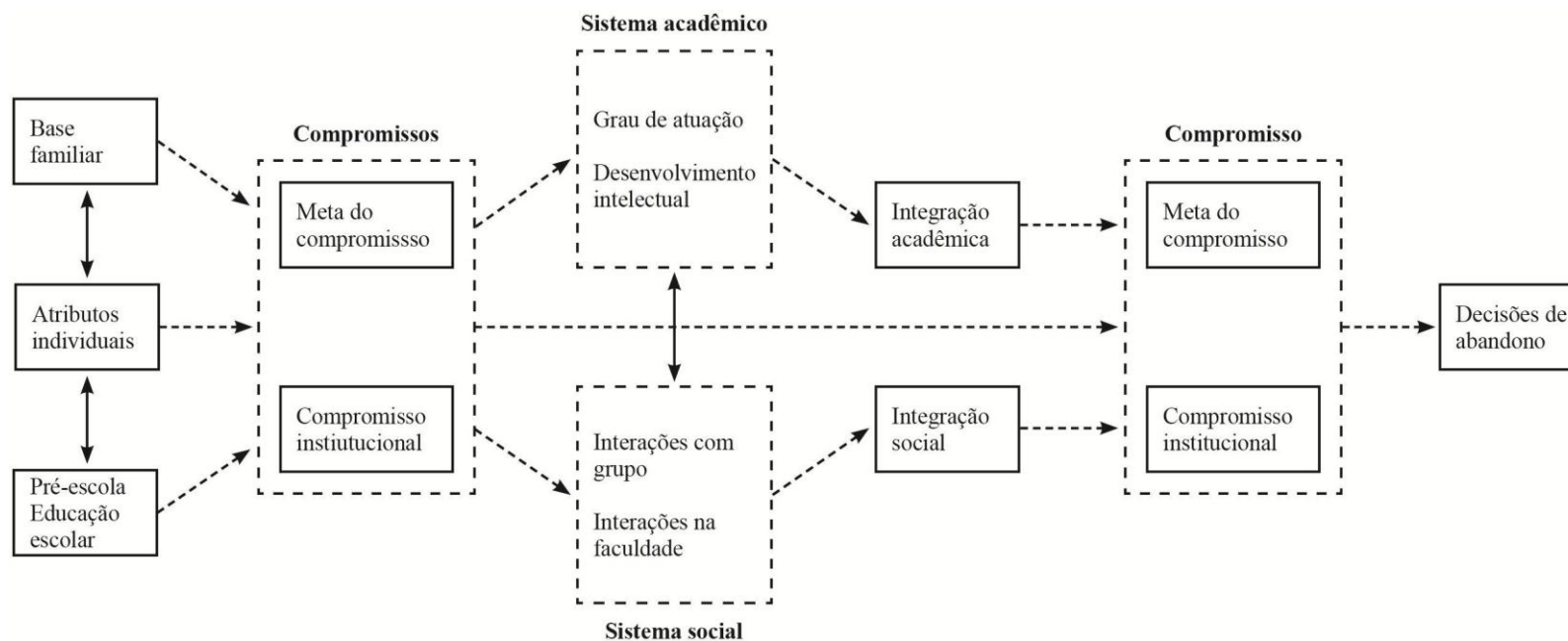
**Modelo de Tinto (1975; 1982)**, um dos autores mais importantes citado na maioria das publicações existentes, no que diz respeito à área da análise da evasão e retenção. Seu enfoque é uma continuidade do modelo de Spady (1970), no qual agrega a teoria da mudança de Nye (1979). Esta se fundamenta no princípio de que os seres humanos evitam compromissos, mas buscam satisfação nas relações, interações e estados emocionais. Em uma perspectiva mais ampla, a evasão do estudante de uma IES pode ser entendida como resultado de um processo longitudinal de interações com os sistemas acadêmico e social desta (TINTO, 1975; 1982).

Na figura 12, abaixo, Tinto (1975; 1982) explana que, à medida que o aluno avança na educação superior, estabelecem-se diversas variáveis, que contribuem para reforçar sua adaptação na IES escolhida; uma vez que, ao entrar traz um conjunto de características que influem nas experiências de sua educação superior, como antecedentes familiares, nível econômico, valor e cultura familiar e também, qualidades pessoais e experiência acadêmica pré-universitária. Essas características se combinam para influir sobre o compromisso inicial com a IES, assim como para a realização de sua meta que é a titulação. Ele inclui, na integração acadêmica, tanto o rendimento acadêmico como o desenvolvimento intelectual (TINTO, 1975; 1982).

Por outro lado, revela o pesquisador, a integração social engloba o desenvolvimento e a frequência das interações positivas com colegas e professores, e também, a participação em atividades extracurriculares. Considera que a reavaliação do compromisso com a meta de se graduar, se encontra mais firme quando há mais integração acadêmica. Da mesma maneira, a instituição se vê altamente influenciada pela integração social. Assim, quanto mais se consolida o compromisso do estudante com a obtenção da graduação, ou título, e com a instituição, ao mesmo tempo melhora seu rendimento acadêmico e integração social e menos possibilidade há dele evadir.

Segundo Tinto (1975; 1982), o abandono dos estudos pode ter caráter transitório e/ou permanente, de acordo com o tempo que dure o afastamento do estudante dos estudos.

Figura 11 - Modelo de Tinto (1975; 1982)



Fonte: Tinto (1975; 1982).

**O modelo de “qualidade de vida do estudante” ou *student life*** de Benjamin (1994), também interacionista mas critica a integração modelos de ensino superior, como a colocada por Tinto (1987), segundo o autor, “esses modelos são de âmbito limitado e, portanto, não refletem adequadamente a vida complexa e de múltiplos níveis dos estudantes de hoje”.

Benjamin (1994, p. 228) traça oito indicadores que influenciam o bem-estar subjetivo do estudante: 1. domínios de vida múltipla (e fora do *campus*); 2. satisfação (cognitivo); 3. felicidade (afetiva); 4. passado de curto prazo (eventos que ocorrem dentro de duas semanas); 5. as circunstâncias objetivas; 6. as circunstâncias institucionais; 7. fatores psicossociais; 8. estruturas de significado.

O pesquisador sugeriram que, sendo complexa e multinivelada a vida do estudante, a IES deve oferecer soluções para que a satisfação no *campus* seja multideterminada. Eles descobriram que demanda de pais, amigos, parceiros românticos, empregadores, bem como problemas tais como saúde, finanças ou eventos da vida, podem influenciar a capacidade dos alunos em tomar suas decisões de se manter ou se evadir da IES.

Reconhece diferentes tipos de tomadas de decisão dos alunos de manter ou se evadir, eles sugerem que a universidade tem de mudar, para atrair e reter estudantes.

Para isso, é importante levantar dados de sua vida social (pais/família, amigos, parceiro romântico, suporte e aceitação social, demandas e conflitos); vida financeira (emprego, outras opções, prêmios, bolsas, financiamentos); vida individual (identidade, motivações e aspirações, valores, atitudes, autoconfiança, estresse e pressão, experiências, metas vocacionais); arranjos de vida (vantagens e desvantagens de estudar, estrutura, sexo, maturidade, localização, associação de grupo); vida acadêmica (carga de estudos, grade de avaliação, estrutura, programa, nível/ano, instalações/equipamentos, respostas afetivas, habilidade/conhecimento, bacharelado/tecnólogo/licenciatura, uso do tempo/gestão); serviços oferecidos pela IES (acesso, transportes, atividades extracurriculares); vida sexual (segurança, diferenças, modelos); administração da IES (cursos, burocracia, complexidade, atendimento ao estudante, programação).

Na figura 12, a representação gráfica dos domínios e subdomínios de vida múltipla dos estudantes de graduação.

Figura 12 - Domínios de vida e principais subdomínios

| 1. Social                   | 2. Finanças                   |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Os pais / família           | Emprego                       |
| Amigos                      | Opções                        |
| Parceiro romântico          | Prêmios / Bolsas              |
| Suporte Aceitação /         | Outros                        |
| Demanda / Conflito          | Link (*)                      |
| Outros                      |                               |
| Links (*)                   |                               |
| 3. Individual               | 4. Arranjos de vida           |
| Identidade                  | Vantagens                     |
| Motivação / Aspiração       | Desvantagens                  |
| Valores                     | Estrutura                     |
| Atitudes                    | Mix Sexo                      |
| Self-Esteem/Confidence      | Maturação                     |
| Stress / Pressão            | Localização                   |
| Fundo / Experiência         | Associação de Grupo           |
| Metas vocacionais           | Outros                        |
| Outros                      | Linha (*)                     |
| Link (*)                    |                               |
| 5. Acadêmica                | 6. Universidade Serviços      |
| Carga de trabalho           | Acesso                        |
| Faculdade / TAS             | Utilitário                    |
| Grades de Avaliação /       | Extracurricular               |
| Estrutura                   | Outros                        |
| Programa                    | Linha (*)                     |
| Nível / Ano                 |                               |
| Instalações / Equipamento   |                               |
| Resposta Afetivo / Hora     |                               |
| Habilidade / Conhecimento   |                               |
| Escolas Profissionais (**)  |                               |
| Uso do Tempo / Gestão       |                               |
| Outros                      |                               |
| Linha (*)                   |                               |
| 7. Sexo                     | 8. Universidade Administração |
| Segurança / Segurança       | Cursos                        |
| Diferença                   | Burocracia                    |
| Role Models                 | Complexidade                  |
| Outros                      | Organizações Estudante        |
| Link (8)                    | Programação                   |
|                             | Outros                        |
|                             | Linha (*)                     |
| 9. Outros                   |                               |
| Saúde                       |                               |
| Situação                    |                               |
| Ajuste de Entrada / / Saída |                               |
| Outros                      |                               |
| Link (*)                    |                               |

\* Identifica um como entre dois ou mais domínios / subdomínios de vida.

\*\* Refere-se a uma série de diferenças entre “regular” e aqueles estudantes em uma escola profissional.

**Fonte: Benjamin (1994).**



### 2.1.6 Modelos de evasão-retenção de alunos não tradicionais

Todos os modelos acima têm seguido o modelo de Tinto (1975), do estudante abandono/persistência, que foi construído em uma época em que a maioria dos alunos tinha idade universitária entre 18 a 24 anos, eram de classe social elevada e com o predomínio dos homens.

Importantes mudanças no perfil dos estudantes ocorreram nos vinte últimos anos do século XX, como o aumento da participação de mulheres, superando aos homens, participação de classes sociais de menor poder aquisitivo, alunos mais velhos e alunos que estudam no período noturno, por trabalharem durante o dia. Esses alunos são denominados “não tradicionais” (BEAN; METZNER, 1987).

Muitas instituições adaptaram seus regimentos e estruturas para atender esse novo perfil de aluno (PASCARELLA; CHAPMAN, 1983b).

São consideradas instituições não tradicionais:

1. As IES's residenciais de quatro anos (que oferecem residência no *campus*, geralmente com aulas nos três períodos, presenciais);
2. Instituições suburbanas (localizadas nos subúrbios, não tem residência no campus, atendem alunos com menor renda e que trabalham, aulas em um período)
3. Instituições de passageiros de dois anos (não tem moradia no campus, aulas em um período, geralmente noturno, com dois anos de duração, semelhante aos cursos brasileiros de tecnólogos de nível superior) (PASCARELLA; CHAPMAN, 1983b).

Os pesquisadores Pascarella e Chapman (1983b) começaram a criar modelos que podiam prever a retenção de alunos não tradicionais, bem como para a variedade crescente de instituições de ensino superior.

Os autores produziram um modelo multi-institucional analítico para a evasão da IES, com objetivo de testar a validade do modelo de Tinto (1975) em diferentes tipos de instituições americanas: as instituições residenciais de quatro anos, as instituições suburbanas de quatro anos e as instituições de dois ou anos 3.

Ainda, encontraram diferenças interessantes na influência exercida pelos vários tipos de IES sobre a persistência do aluno. A integração social parece desempenhar um papel mais forte para influenciar a persistência do aluno nas instituições residenciais de quatro anos, enquanto que a integração acadêmica é mais importante em duas instituições suburbanas de quatro anos.

Esta pesquisa foi continuada por Pascarella, Smart e Ethington (1986) para testar as diferenças de gênero na persistência de alunos em instituições superiores de dois anos. Para os homens, a qualidade e a frequência de interação informal com os professores é a variável mais importante para a integração social; para as mulheres, o envolvimento em atividades de liderança, relacionadas com a instituição de ensino, tem maior efeito positivo sobre a persistência. Além disso, a realização do ensino secundário de qualidade confirma ter um efeito positivo para a conclusão de grau para os homens, enquanto que para as mulheres, tanto o envolvimento social com a escola secundária e o *status* socioeconômico têm uma influência positiva sobre a conclusão do grau superior.

Os estudos indicam que, embora a integração social e escolar sejam fatores importantes na manutenção do aluno na IES, não são igualmente importantes para todos os estudantes. Anderson (1981), Braxton e Brier (1989), Pascarella e Chapman (1983a; 1983b), e Pascarella e Ethington (1986), declaram que a integração acadêmica é mais importante do que a integração social, pois a primeira tem uma forte influência sobre o compromisso institucional e, portanto, um forte efeito indireto sobre a manutenção do aluno na IES.

Pesquisa semelhante sugere, para a maioria dos alunos, que agora vivem fora e são mais velhos do que o aluno tradicional, que a integração social não é um valor importante e decisivo à persistência ou evasão (ANDRES; HAWKEY, ANDRUSKE, 1997; BEAN; METZNER, 1985; 1987; BENJAMIN; HOLLINGS, 1995; ETHINGTON, 1990; STAHL; PAVEL, 1992).

Outros estudos descobriram que a integração social e acadêmica, particularmente sob a forma de contato com o corpo docente, pode explicar a retenção de estudantes não tradicionais.

Depois de analisar vários estudos, Pascarella (1989) conclui que a integração acadêmica, medida por graus, desenvolvimento intelectual e interação do corpo docente é mais influente para a persistência dos alunos não tradicionais, que não gastam muito tempo no *campus*.

**O modelo de desgaste de estudantes adultos de Mackinnon-Slaney (1994).** O autor desenvolveu o Modelo de Permanência na Aprendizagem de Adultos, o qual consiste da interação entre três conjuntos de fatores distintos: os de ordem pessoal, os de natureza ambiental e os relacionados com a aprendizagem propriamente dita.

Todos os três conjuntos exercem influência sobre a permanência do estudante que, por sua vez, também exerce influência sobre os conjuntos de fatores. Como resultante, o nível de satisfação e de gratificação do estudante exercerá forte influência na permanência junto à instituição (MACKINNON-SLANEY, 1994).

**No modelo do comprometimento estudante-instituição, depois do primeiro ano, de Nora, Barlow e Crisp (2005),** os autores desenvolveram uma estrutura teórica para apoiar os estudos nas relações entre estudantes e instituições, após o primeiro ano acadêmico.

[...] as instituições precisam desenvolver seus próprios instrumentos para perceber com clareza as interações entre seus estudantes e a instituição, as interações dos estudantes com outros estudantes e professores, as finanças dos estudantes e o engajamento do estudante com os sistemas de suporte do campus. A estrutura de uma instituição, incluindo políticas acadêmicas, a existência de oportunidades de pesquisa, tipos de professores, tamanho de turmas, e características demográficas de estudantes gerará ambientes de classe, culturas acadêmicas, hábitos de professores e interações de estudantes que não serão os mesmos em todas as instituições de ensino superior. Experiências específicas de cada instituição desempenham um papel importante na permanência do estudante, à medida que o tempo passa, sendo assim, uma melhor compreensão da natureza destas experiências e de como a instituição pode influenciá-las deve ser construída não a partir de arquivos de dados que combinem dados de instituições de vários tipos, mas de estudos específicos e individuais desta determinada instituição, ou similar, voltados a capturar o processo de permanência ao longo do tempo, dentro do contexto único daquela instituição (NORA; BARLOW; CRISP, 2005, p. 150).

**A linha do tempo dos modelos e teorias das causas da evasão e das ações de retenção internacionais estudadas.** Distribuir ao longo do tempo, em ordem cronológica crescente, o desenvolvimento de estudos dos autores clássicos internacionais, facilitou um melhor entendimento da evolução das teorias e ficou claro que nenhum modelo procurou explicar de maneira única as causas da evasão ou as ações de retenção ou ainda, as causas da persistência.

Verificamos que o primeiro modelo que foi estudado é de Spady (1970); com fortes componentes sociológicos o segundo é o modelo organizacional de Price (1972). Em 1975 três teorias são estudadas a psicológica por Fishbein; Ajzen, a sociológica por Spady e a interacionista por Tinto. O primeiro estudo dos alunos não tradicionais de Pascarella e Chapman, em 1983 a partir de 2006 estudos retenção. O quadro 2 abaixo encerra em 2008, com o estudo utilizado neste trabalho que é o de Vásques et al.

Quadro 1 – Linha do tempo dos modelos e teorias – evasão – retenção internacionais

|  |   |   |  |   |  |
|--|---|---|--|---|--|
| LINHA DO TEMPO<br>MODELOS<br>AUTORES<br>MODELOS<br>AUTORES<br>MODELOS<br>AUTORES                       | 1970<br><b>SOCIOLÓGICO</b><br>Spady   | 1972<br><b>ORGANIZACIONAL</b><br>Price  | 1975<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Fishbein; Ajzen<br><b>SOCIOLÓGICO</b><br>Spady<br><b>INTERACIONISTA</b><br>Tinto       | 1980<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Pascarella<br><b>ORGANIZACIONAL</b><br>Bean   | 1982<br><b>ORGANIZACIONAL</b><br>Brown; Kayser<br><b>INTERACIONISTA</b><br>Tinto |
| LINHA DO TEMPO<br>MODELOS<br>AUTORES<br>MODELOS<br>AUTORES<br>MODELOS<br>AUTORES<br>MODELOS<br>AUTORES | 1983<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Eccles <i>et al.</i><br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Pascarella; Chapman | 1984<br><b>ORGANIZACIONAL</b><br>Astin<br><b>ORGANIZACIONAL</b><br>Billson; Terry           | 1985<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Bean<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Bean; Metzner<br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Bean; Metzner | 1987<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Bean; Metzner<br><b>ORGANIZACIONAL</b><br>Billson; Terry<br><b>INTERACIONISTA</b><br>Tinto<br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Bean; Metzner | 1989<br><b>SOCIOLÓGICO</b><br>Attinasi Junior                                    |
| LINHA DO TEMPO<br>MODELOS<br>AUTORES<br>MODELOS<br>AUTORES   | 1990<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Ethington<br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Ethington                      | 1992<br><b>ECONÔMICO</b><br>Cabrera <i>et al.</i><br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Stahl; Pavel | 1993<br><b>INTERACIONISTA</b><br>Tinto   | 1994<br><b>INTERACIONISTA</b><br>Benjamin<br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Mackinnon; Slaney  | 1995<br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Benjamin; Hollings                             |
| LINHA DO TEMPO<br>MODELOS<br>AUTORES<br>MODELOS<br>AUTORES   | 1997<br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Andres; Hawkey; Andruske  | 2002<br><b>PSICOLÓGICO</b><br>Bean; Eaton<br><b>ORGANIZACIONAL</b><br>Tillman               | 2005<br><b>NÃO TRADICIONAL</b><br>Nora; Barlow; Crisp  | 2006<br><b>RETENÇÃO</b><br>Tinto; Pusser  | 2008<br><b>RETENÇÃO</b><br>Vásques <i>et al.</i>                                 |

Fonte: dados da pesquisa.

## 2.2 Os estudos da evasão/retenção no ambiente brasileiro

O esforço feito pelo autor desta dissertação quanto à busca de referências bibliográficas sobre teorias para explicar a retenção e evasão, identificou o relatório produzido por uma Comissão criada pelo MEC em 1995, denominado *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superiores Públicas*, de 1997, que contribui de forma significativa para orientar sobre os estudos no Brasil. A partir desta referência são identificados vários pesquisadores brasileiros que, por meio do desenvolvimento de dissertações, teses e artigos científicos que estudam a evasão. São eles: Freitas (2009); Lins e Silva (2005); Gaioso (2005); Biazus (2004); Santos, F. e Noronha (2001); Pereira, F. (2003); Gomes (1998); Souza (1999); Veloso e Almeida (2002); Cunha, Tunes e Silva (2001); Pereira, E. (2003); Hortza (2000); Lotufo *et al.* (1998); Andriola, Andriola e Moura (2006); Machado, Melo Filho e Pinto (2005); Bardagi (2007); Cardoso (2008); Adachi (2009); Marques (2008); Brissac (2009); Fialho (2008); Estite (2005); Polydoro (2000); Silva Filho, J. (2009); Carneiro (2010).

No tema *Gestão universitária voltada para o aumento da retenção, da diplomação e consequente diminuição da evasão* encontrou-se 12 teses e dissertações de autores brasileiros, os quais são: Rodrigues (2012); Argenda (2011); Ângulo Filho (2011); Silva (2011); Basso Júnior (2011); Weber (2010); Quel (2010); Rizzo (2009); Santos, S. (2008); Campos (2008); Cislighi (2008).

Nas pesquisas específicas, com o objetivo da retenção de alunos, foram encontrados três trabalhos de teóricos brasileiros: Meneghelli (2011); Eberle (2009); Cislighi (2008).

A utilização no Brasil das teorias desenvolvidas nos países como os EUA, Espanha, Inglaterra, Nova Zelândia e Austrália, deve-se considerar as diferenças econômicas, sociológicas e culturais desses povos.

Duas profundas diferenças impõem aos estudantes brasileiros em relação aos desses países. A primeira do trabalhador-estudante e a segunda é a preponderância de uma baixa renda familiar ou individual para a maioria da população, levando a uma autosseleção de instituições e cursos de baixa qualificação (INSTITUTO LOBO, 2011).

No Brasil, o perfil do estudante que trabalha é predominante. É a figura do trabalhador estudante, aquele que obtém recursos financeiros para pagar seus

estudos, além de, na maioria das vezes, ser o responsável por pagamentos de moradia e alimentação (INSTITUTO LOBO, 2011).

O mercado de trabalho competitivo e as instabilidades econômicas levam, em muitos momentos, o estudante-trabalhador brasileiro a um impasse: é importante ter uma formação superior para aumentar as chances de conquistar uma posição profissional satisfatória, enfrentando os custos diretos e indiretos do estudo, e adicionalmente, de se desdobrar para utilizar todo o tempo disponível no desempenho minimamente aceitável dos dois papéis assumidos simultaneamente (trabalhador e estudante). Em muitos casos, conciliar os dois papéis com as responsabilidades familiares (CISLAGHI, 2008, p. 29-30).

A segunda diferença da maioria dos estudantes brasileiros é a baixa renda, consequência da persistente desigualdade estrutural já citado por Furtado (1987) e que hoje se confirma pelo coeficiente de Gini, que é o indicador de desigualdade econômica, que varia de 0 (igualdade absoluta) a 1 (desigualdade absoluta). (SANDRONI, 2005).

O Brasil com 51,9% (2012), sendo que o índice da Austrália é 30,5% (2006), Nova Zelândia 36,2% (1997), União Europeia 30,7% (2011) e EUA 42,0% (2007). (CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY, 2013).

Esta segunda diferença é grave em duas fases na carreira do estudante, na formação dos cursos fundamental I e II. A falta de opção por um estudo de melhor qualidade é que leva a uma falta de preparo para ser selecionado para um curso superior de instituição pública ou privada de maior predicado e concorrência. As suas chances passam a ser por cursos com abaixo relação de candidatos por vaga. Agrava-se quando, na faculdade os alunos passam a enfrentar as dificuldades em obter aprovação, além de que na maioria dos casos, não têm aptidão para os cursos que frequentam pela falta de escolha (CISLAGHI, 2008, p. 30).

No Brasil, as pesquisas sobre evasão começaram a se tornar frequentes a partir da constituição de uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, realizada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1995 (RIBEIRO, 2005).

Em fevereiro de 1995, como resultado do *Seminário sobre a evasão nas universidades brasileiras*, organizado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), foi proposta a criação de uma Comissão Especial, composta por representantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e

do MEC, para estudar em maior profundidade o tema da evasão. Os trabalhos da Comissão resultaram em um relatório intitulado *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superiores Públicas*, terminado em outubro de 1996 (MOEHLECKE, 2007).

A evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995, na sede do CRUB, no início da gestão do governo eleito em 1994. A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática de apoios ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído em 1994. A própria SESU passou a divulgar dados globais preocupantes, girando a média nacional em torno de 50% nas IFES, além de baixos índices de diplomação (KIPNIS, 2000).

A Comissão comprova, por meio do relatório, a necessidade de novos e permanentes estudos.

As qualidades de que se reveste o estudo não excluem, no entanto, seu caráter preliminar, desde logo reconhecido pela própria Comissão por ele responsável. É indubitável que as análises quantitativas apresentadas, bem como o levantamento das possíveis causas das situações identificadas, necessitam ser complementados por uma série de estudos cuja continuidade deve ser assegurada através de outros grupos de trabalho estabelecidos a nível local e nacional. Esta parece ser, para a Comissão, a única forma responsável de qualificar os dados estatísticos e de assegurar, com cientificidade e competência, as futuras afirmações oficiais ou oficiosas sobre o desempenho das IESP's no exercício de sua função formativa e educacional, na área do ensino de graduação (BRASIL, 1997, p. 9).

Esse relatório criou um dilema para alguns dirigentes, gerando dificuldades de trabalhar com os dados de evasão.

Em entrevista com um dirigente de uma IEPP, para sua dissertação, Gaioso (2005, p. 33) anota o seguinte depoimento:

Esse é um assunto que não se pode falar abertamente. É a síndrome da contradição: enquanto o problema for negado ele não será discutido. [...] assumir esse problema depõe contra a universidade. É melhor calar ou negá-lo.

São estes sentimentos que talvez possam explicar as mudanças metodológicas de contagem de alunos evadidos no ensino superior brasileiro, definida pelo MEC a partir de 2009, que passou a acompanhar o estudante pelo CPF, com severas críticas de estudiosos do tema.

Por se tratar de trabalho de pesquisa (que precisa seguir a metodologia mais aceita nas publicações sobre evasão), o Instituto Lobo continuará usando, como fez desde o início, em 2006, a base da evasão do conjunto dos cursos e a fórmula usualmente aceita nos demais países, até porque a metodologia dos órgãos governamentais e a divulgação dos dados oficiais no Brasil sofrem mudanças (como foi o caso em 2009), que poderiam comprometer o rigor do acompanhamento da evolução dos dados ao longo dos anos (INSTITUTO LOBO, 2011).

A metodologia utilizada para medir a evasão poderá influenciar nos resultados, que por sua vez poderão ser adotadas políticas públicas e privadas sobre a evasão, retenção e diplomação de IES, corretas ou não.

Instituto Lobo (2011) considera a fórmula correta a que toma como base a evasão do conjunto dos cursos, inclusive para analisar a evasão do sistema e por organização acadêmica, região, área de conhecimento e de cada curso.

Nos cálculos apresentados por Instituto Lobo (2011) foram considerados todos os ingressantes, por processos seletivos e outros processos. Isto significa que foram levados em conta os estudantes que estão ingressando em outro curso da mesma IES, estão se transferindo de uma IES para outra, além de outras formas de ingresso, como segunda graduação, por exemplo.

O cálculo do Instituto Lobo (2011) considera, portanto, o aluno que muda de curso dentro de uma IES, evadiu-se. De fato ele evadiu-se de um curso não da IES. Para evitar esta contagem, e levar em conta a evasão na IES, seria preciso descontar dos ingressantes o número de estudantes que mudaram de curso, mas não de IES (ITC).

A fórmula adotada pelo Instituto Lobo (2011) para todos os cálculos de evasão é:

$$P = [M(n) - I_g(n)] / [M(n-1) - E_g(n-1)] \quad (1)$$

Onde:

P = Permanência

M (n) = matrículas num certo ano

M (n-1) = matrículas do ano anterior a n

Eg (n-1) = egressos do ano anterior (ou seja, os Concluintes)

Ig (n) = novos ingressantes (no ano n)

O índice de evasão, ou abandono anual é dado por:

$$Ev = 1 - P \quad (2)$$

Como o resultado dará uma fração, para calcular em porcentagens, será preciso multiplicar por 100.

No entanto, estes episódios não denigrem, ao contrário valorizam o trabalho da Comissão, notadamente quanto à conceituação de evasão, como também, indicadores desta, como explanado no relatório.

A comissão entendeu ser fundamental incluir como objeto do estudo, não apenas a evasão, mas igualmente as taxas de diplomação e de retenção dos alunos



dos diferentes cursos analisados, Brasil (1997, p. 22). Tal inclusão permitiria estabelecer com maior clareza a relação entre o *dever ser* e os dados da realidade vivida hoje nas universidades públicas brasileiras.

Parece ser preocupação dos membros da comissão Brasil (1997) distanciar-se da visão neoliberal, ratificando que o compromisso da formação universitária é qualificar os alunos como um futuro *agente modificador* que contribuirá nas mais diversas áreas do saber, com a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas. Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmo, ou apenas com objetivos "rankeadores", mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los (BRASIL, 1997, p. 24).

A comissão Brasil (1997), coerente com este pensamento, para conceituar evasão fez a pergunta inicial: *Qual evasão? De curso? Da instituição? Do próprio sistema?*

A primeira preocupação dos membros do grupo Brasil (1997, p. 25) foi exatamente posicionar-se face à pergunta, definindo como seu objeto de estudo a evasão dos cursos de graduação, considerada para efeito deste estudo, como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.

Para responder à questão, foi definida a metodologia do fluxo ou de acompanhamento de estudantes. Identifica-se com a "técnica de painel", recurso estatístico utilizado em outros campos de estudo.

Para programá-la, foram adotados os seguintes procedimentos: a) acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização curricular do referido curso, de acordo com prazos estipulados pelo extinto Conselho Federal de Educação ou, na ausência deles, naqueles estabelecidos por analogia pela Comissão; b) utilizar as gerações completas dos cursos estudados, cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado nos semestres 92/2, 93/1, 93/2, 94/1 e 94/2 (BRASIL, 1997, p. 28).

Por geração completa, entende-se aquela em que o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao

número de ingressantes no ano-base ( $N_i$ ), considerando que o tempo máximo de integralização do curso, seja:

$$N_i = N_d + N_e = N_r \quad (3)$$

Deste modo, no levantamento de evasão de curso, considera-se a série histórica de dados sobre uma geração/turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. São identificados como evadidos do curso, os alunos que não se diplomaram neste período e que não estão mais vinculados ao curso em questão.

Assim, o cálculo de evasão se expressa por:

$$\begin{aligned} & (N_i - N_d - N_r) \quad (4) \\ \% \text{ Evasão} &= \frac{\quad}{N_i} * 100 \end{aligned}$$

Parcela significativa do que chamamos evasão, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do estudante nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1999, p. 125).

Utilizando o trabalho de Cislighi (2008) sobre a evasão, na literatura brasileira indica-se uma abrangência mais restrita, seja a uma instituição particular, como Andriola, Andriola e Moura (2006), Pereira, E. (2003), Pereira, F. (2003), Veloso e Almeida (2002), Hotza (2000), Souza (1999), Lotufo *et al.* (1998) ou a um curso específico em mais de uma instituição, como Biazus (2004) e Gomes (1998) ou ainda restrito a um determinado curso, de uma determinada instituição, como Lins e Silva (2005), Machado, Melo Filho e Pinto (2005), Cunha, Tunes e Silva (2001) e Santos, F. e Noronha (2001).

A este referencial teórico, da defesa de tese de Cislighi (2008), foram agregados novos pesquisadores, com o objetivo de ampliar e atualizar a mesma. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD foi escolhida, com pesquisas de temas relacionados ao fenômeno da evasão universitária.

No dia 13 de agosto de 2012, a BDTD contava com 96 IES parceiras e tinha depositado o total de 196.995 trabalhos, sendo 145.059 dissertações e 51.936 teses. (BRASIL, 2012a).

Com as estratégias de busca, utilizando as frases: evasão escolar no ensino superior, evasão no ensino superior, evasão universitária, obteve-se dez trabalhos que atendiam o objetivo do presente trabalho, sendo oito dissertações e duas teses que estão abaixo resumidas.

Bardagi (2007), em sua tese intitulada *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação apresenta* a entrevista com oito estudantes evadidos que apontam, entre outras coisas, uma fragilidade na escolha inicial, pouca atividade exploratória e expectativas irrealistas sobre a carreira, mostrando ser a evasão uma decisão impulsiva, decorrente de uma insatisfação de longo prazo e sem relação com novas escolhas de carreira.

O segundo estudo, do mesmo autor, investigou características vocacionais de 939 universitários regularmente matriculados nas diferentes áreas de formação, detectando a importância da participação em atividades acadêmicas, a exploração da carreira, o Desempenho Acadêmico, as percepções sobre mercado de trabalho e a percepção de estressores para níveis de comprometimento com a carreira, a satisfação de vida e a probabilidade de evasão.

Ambos os estudos apontam o papel fundamental do professor universitário para a decisão de carreira do estudante e a demanda por intervenções de orientação de carreira na graduação.

Cardoso (2008) desenvolve uma dissertação com o tema *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise de rendimento e da evasão*. Os resultados da pesquisa mostram que no período estudado de 2004 a 2006 a procura pela UnB vem caindo e em 2006, a demanda pelas cotas caiu abruptamente; os cotistas tendem serem candidatos em maior proporção para cursos de baixo prestígio.

O rendimento acadêmico dos alunos cotistas é semelhante aos dos alunos não cotistas. Nos cursos de maior prestígio os cotistas evadem em proporções menores que os não cotistas no decorrer do curso, e no momento da inscrição, os não cotistas evadem em maior proporção que os cotistas, por estarem indecisos sobre a escolha dos cursos.

A dissertação de Adachi (2009), *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*, mostra que a evasão é mais elevada nos

cursos que exigem notas mais baixas para a entrada, e o perfil do discente é de nível socioeconômico predominantemente baixo.

Por outro lado, os estudantes de classificação socioeconômica mais baixa que recebem apoio da assistência estudantil apresentam índices elevados de conclusão. Neste estudo foram identificados os seguintes aspectos do desligamento: os problemas de desempenho, por serem estudantes trabalhadores e a baixa escolarização, por ter sido feita fora de Belo Horizonte.

Marques (2008) com sua dissertação *Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento*, evidencia que os resultados indicaram que existe relação entre a qualidade de relacionamento, comprometimento emocional e confiança e que estas influenciam na lealdade, sendo que, a relação mais forte deu-se entre o comprometimento emocional e a lealdade.

Brissac (2009), em sua pesquisa *Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos Cursos Superiores de Tecnologia*, mostra que existem os fatores anteriores e os decorrentes da vida acadêmica que influenciam a evasão.

Buscou estudar os fatores anteriores, afirmando que os pesquisadores os dividiram em três grandes categorias; o *background* familiar, as experiências educacionais e os atributos individuais gerais.

Os resultados indicaram que a nota em disciplinas exatas no exame vestibular e o grau de decisão do estudante quanto à escolha de curso são as características anteriores ao ingresso, com maior força para os Cursos Superiores de Tecnologia.

Fialho (2008), em sua dissertação de mestrado em Economia tem como objetivo principal identificar os fatores que influenciam a evasão dos alunos dos cursos de graduação.

Para alcançar esse objetivo, o trabalho traz um modelo econométrico de escolha binária *Logit*. Nesse contexto os resultados apontam os alunos que, mais provavelmente irão evadir são os com mais idade, que trabalham e exercem atividades remuneradas, que moram com os pais e os que possuem reprovação. Concluiu que, para reduzir a evasão deve-se buscar incentivos aos mais velhos e acompanhar o rendimento e a frequência do aluno.

Estite (2005), em sua dissertação *Evasão de uma universidade particular: um estudo de caso utilizando o método de regressão logística* aplicou uma metodologia baseada no modelo de regressão logística para observar a evasão da IES privada

durante um semestre. O resultado encontrado revelou que a variável *duma* evasão está diretamente relacionada às variáveis independentes de sexo, estado civil, remuneração do aluno e os centros dos cursos de graduação. Entretanto, as variáveis sexo e renda dos alunos foram estatisticamente mais significativos no processo de decisão do aluno evadir ou não.

Polydoro (2000), em sua tese intitulada *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*, colheu dados realizados em duas etapas (trancamento e destrancamento de matrícula), envolvendo análise de dados documentais à universidade e informações provenientes de entrevistas com os estudantes.

O trancamento apareceu ao longo dos últimos cinco anos de modo uniforme e frequente na instituição (53,20%), apresentando diferenças entre as séries, turnos e cursos. Os principais motivos apresentados para a solicitação do trancamento foram suporte financeiro (50 %) e baixo grau de compromisso com o curso (12,69%). Ao sair, a quase totalidade dos estudantes pretendia concluir a formação superior (91,15%), sendo 64,23% na mesma IES e 56,54% no mesmo curso.

No entanto, esta expectativa de provisoriedade quanto à evasão não foi concretizada no decurso acadêmico da maioria dos estudantes, no que se refere à instituição de origem. Foram observados somente 9,65% de rematrículas, mobilizadas, principalmente, por compromissos com o graduar-se e com o curso.

Neste contexto, destacam-se o papel de fatores externos, principalmente a família e o trabalho, além de mudanças em aspectos de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância atribuída à formação.

Os estudantes, de maneira geral, relacionaram o trancamento de matrícula a uma possibilidade de manutenção do vínculo com a IES e de fácil reingresso, encarando-o também como oportunidade para realizar algo transitório ou rever sua decisão.

Este estudo discute o encaminhamento de pesquisas sobre evasão e de ações frente ao trancamento de matrícula, destacando a responsabilidade da universidade no desenvolvimento das potencialidades de sua comunidade, em especial, do corpo discente.

Silva Filho, J. (2009) com o tema de sua tese *As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2007 e suas implicações na evasão discente*, obteve resultados, dos quais

permitiu-se visualizar, mesmo que superficialmente, algumas áreas que ofertam disciplinas, como a de ciências exatas, que há uma grande quantidade de reprovações e uma associação com índice de conclusão baixo, enquanto outras, como humanas, não seguem um padrão, pois tanto há cursos com grande número de reprovações e pouco abandono, como há outros com poucas reprovações e abandono considerável.

Carneiro (2010), em sua pesquisa intitulada *Evasão no ensino semipresencial: estudo de caso em um polo da UAB/UFC*, aborda a evasão em um polo presencial atendido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por intermédio do Instituto UFC Virtual. Três cursos de graduação funcionaram sob a gerência deste Instituto: Bacharelado em Administração e as Licenciaturas em Letras, com habilitação em Inglês e Português. Foi utilizado o modelo Tinto (1975).

Os dados revelaram que fatores como segurança, resistência à metodologia, gerência e estrutura do polo representam na visão dos alunos e tutores, elementos causadores da evasão. Em contrapartida, o ambiente virtual de aprendizagem e a boa relação entre os alunos e tutores destacam-se positivamente na continuidade dos alunos no curso. O estudo revelou uma taxa de evasão de 11,11%, harmonizada à média nacional.

## **2.3 Causas da evasão na Dimensão Discente e institucional.**

As pesquisas bibliográficas de teorias e modelos de evasão realizadas neste trabalho indicaram a necessidade de ordenar as causas semelhantes apontadas pelos diversos pesquisadores, pois quanto mais causas semelhantes da evasão, maior o cuidado em aplicar ações de retenção.

Um quadro foi criado, utilizando a mesma metodologia de Cislighi (2008) fundamentado no estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre as causas da diplomação, retenção e evasão de cursos de graduação em IESP.

Abaixo, no citado quadro, foram ordenadas com números arábicos, as vinte e cinco (25) teorias e modelos de evasão/retenção nacionais e as vinte e uma (XXI) internacionais em números romanos abordadas neste trabalho, com o objetivo de

verificar quais as causas que foram indicadas para cada uma do total dos 46 estudos.

A somatória das indicações de cada causa da evasão indica a sua relevância e atenção para a utilização de ações de retenção.

No quadro, na coluna da esquerda, são listadas as causas da evasão e são subdivididas em dois grandes grupos.

O primeiro representa a Dimensão Discente: Interesses Pessoais, Condições Pessoais e Desempenho Acadêmico.

O segundo grupo representa a Dimensão da Instituição: Cursos, Didático-Pedagógicos, Ambiente Socioacadêmico, currículo e Características Institucionais.

O agrupamento 1 – Dimensão Discente, das 46 obras \*37 citaram a subdimensão Interesses Pessoais, representando 80%; as Condições Pessoais tiveram \*36 citações, representando 78% e Desempenho Acadêmico com \*27 citações com 59% das 46 obras.

O agrupamento 2 – Dimensão Institucional, subdimensão Curso \*27 citações (59%); subdimensão Didático-Pedagógicas \*29 citaram das 46 obras representando 63%; Ambiente Socioacadêmico \*30 citações (65%); Currículo \*19 citações representando 41% e Características Institucionais com \*21 citações das 46 obras pesquisadas, que representa 46% do total das obras.

Nota-se, pelo menos nestas obras, que a menor citação é da subdimensão Currículo \*19 citações das 46 obras pesquisadas.

Quadro 2 - Causas da evasão-retenção de alunos em IES

| CAUSAS  | Nº         | FONTES 1, 2.  |
|---|------------|---|
| <b>AGRUPAMENTO 1 – DISCENTE</b><br>(*total de citações – 317)   |            |   |
| <b>INTERESSES PESSOAIS</b>  | <b>*37</b> |   |
| Frustração das expectativas com relação ao curso  | 12         | 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 15, X   |
| Falta de orientação vocacional (“herança profissional”, influência dos pais e conhecidos, imaturidade para optar por curso / profissão) | 24         | 2, 3, 4, 5, 6, 7,8,9,12,15,16, XXI, II, III, IV, V, VII, XII, XIII, XIV,XV, XVI,XVII,XVIII, |
| Descoberta de novos interesses e ingresso / opção por outro curso   | 20         | 2, 3, 4, 5, 8,12,23, XI, II, III, IV, V, VII, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII,         |
| Transferência para outro curso  | 19         | 4, 5, 8, 10, 11,15, XXI, II, III, IV, V, VII, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII,         |
| Perda do prestígio social da carreira   | 13         | 2, 3, 5, 8,9, X, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII                                       |
| Crise de adolescência / Transição para vida adulta / Imaturidade  | 17         | 1, 5, 9, 10,16, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, XVI, XVII, XVIII                      |
| Falta de conhecimento prévio sobre o curso  | 20         | 3, 4, 5, 7, 8, 16, 17, XXI, II, III, IV, V, VII, XII, XIII, XIV,XV, XVI, XVII, XVIII,       |
| Insatisfação com o curso comprometendo o desempenho das disciplinas   | 20         | 3, 10, 19, XXI, II, III, IV, V, VII, XII, XIII, XIV,XV, XVI, XVII, XVIII,                   |
| Desmotivação por ter entrado em 2ª ou 3ª opção  | 20         | 3, 12, 20, XXI, II, III, IV, V, VII, XII, XIII, XIV,XV, XVI, XVII, XVIII,                   |
| Ingresso por imposição / pressão familiar por graduação   | 17         | 2, 7, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, XII, XIII, XIV, XV, XVII, XVIII                 |
| <b>CONDIÇÕES PESSOAIS</b><br>(familiares, profissionais, financeiros)   | <b>*36</b> |   |
| Necessidade de trabalhar / Dificuldades financeiras   | 19         | 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 15, 21, 22, 23, 24, X, XX, XXI, XXII                           |
| Mudanças no mercado (estímulos econômicos: espaços; remuneração)  | 14         | 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10,12,21, X,XX,XXI,IX,XII   |
| Mudança de cidade, estado, país   | 9          | 4, 5, 8, 11,12, XX, IX, XX, X   |
| Casamento ou nascimento de filhos (mulheres)  | 10         | 2, 4, 5, 12, 22, 23, XX, IX, XX, X  |
| Problemas de saúde ou falecimento   | 5          | 4, 8, 10, 12, X   |
| Falta de apoio no emprego atual   | 6          | 4, 8, 18, IX, XX, XXI   |
| Necessidade de atender a compromissos familiares  | 5          | 2, 14, XX, IX, XX   |
| Transferência para outra instituição mais próxima da família  | 15         | 2, I, II, III, IV, V,VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIII, XIV, XV                               |
| Transferência para outra instituição (mais barata, grade aberta)  | 5          | 2, 22, XX, IX, XX   |
| Insegurança pessoal quanto a conseguir ser um   | 15         | 10, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII,IX, X, XII, XIII,                                      |



profissional conceituado

XIV, XV

(Continua).

(Continuação).

**DESEMPENHO ACADÊMICO****\*27**Dificuldade para acompanhar o curso /  
Desempenho insatisfatório / Carga elevada de  
aulas, conteúdo e trabalhos / Clima de pressão /  
Repetência / Baixa frequência às aulas

27

1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 13, 18, 20, 21, 23, 24, I, II,  
III, IV, V, VI, VII, XII, XIII, XIV, XV, XX, XXI, XEscassez de tempo para atender todas as  
demandas

6

1, 2, 24, X, XX, XXI

**AGRUPAMENTO 2 – INSTITUCIONAL****(\*total de citações: 362)****CURSO****\*27**Necessidade de dedicação “exclusiva” / Disciplinas  
em + de um turno

12

2, 4, 8, 9, 10, XXI, XX, XV, XIV, XIII, XII, X

Deficiências na infraestrutura (salas, equipo,  
laboratórios, biblioteca)

13

3, 4, 8, 11, 14, IV, IX, X, XIII, XIV, XV, XVII,  
XVIIIOrientações insuficientes por parte da Coordenação  
do curso

17

2, 4, 13, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, XIII,  
XVII, XVIII, XX, XXIFalta de programas PET e de iniciação à pesquisa,  
empresa júnior e estágios para prática do curso

13

3, 4, 8, VII, VIII, IX, X, XII, XIII, XIV, XV, XVII,  
XVIIICurso não oferece boa formação prática / Pouca  
integração com empresa

13

4, 8, 10, VII, VIII, IX, X, XII, XIII, XIV, XV, XVII,  
XVIII

Disciplinas com alto grau de reprovação

21

2, 3, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIII,  
XIV, XV, XVI, XVII, XIII, XX, XXITransferência para outra instituição (busca por  
melhor qualidade)

9

5, XX, XXI, XII, IX, VIII, V, IV, III

**DIDÁTICO – PEDAGÓGICAS****\*29**

-

Deficiência didática dos docentes

15

1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 25, XX, XXI, XIV, XIII,  
XII, XDeficiência na educação básica (redação, leitura e  
interpretação, matemática)

12

2, 6, 9, 13, 10, 20, XXI, XX, XV, XIV, XIII, XII

Critérios de avaliação impróprios

12

2, 3, 4, 6, 8, XXI, XX, XV, XIV, XIII, XII, X

Deficiência pedagógica dos docentes (qualidade =>  
exigir => reprovar)

14

1, 2, 6, 7, 13, 19, 25, XX, XXI, XV, XIV, XIII,  
XII, XFalta de associação entre teoria e prática nas  
disciplinas

12

1, 4, 7, 8, III, IV, IV, VII, X, XIII, XX, XXI

Falta de motivação dos docentes

11

3, 4, 8, 12, 19, II, IV, V, XVIII, XX, XXI

Docentes inexperientes (provisórios, iniciantes) nos  
semestres iniciais

8

1, 9, II, IV, V, XVIII, XX, XXI

Alta cobrança em provas / Pouca orientação sobre o  
que/como estudar

12

1, 10, XXI, XX, X, I, II, III, IV, V, VI, VII

**AMBIENTE SÓCIOACADÊMICO****\*30**

-

Falta de processo de adaptação do estudante ao  
sistema universitário

8

1, 2, 3, 7, 25, XVII, XVIII, XX, XXI, XV, XIV,  
XIII, X

(Continua).

(Continuação).

|   |            |   |
|---|------------|---|
| Pouco relacionamento entre estudantes e estudantes x docentes/Isolamento  | 15         | 1, 5, 10, 16, 25, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X                   |
| Dificuldades de adaptação à vida universitária  | 8          | 3, 13, 21, XXI, XX, XVIII, XVII, X  |
| Estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação   | 9          | 1, 10, 18, II, III, VII, IX, XVII, XVIII                                    |
| Falta de sistema integrado de informações ao estudante (normas, órgãos, recursos, serviços, bolsas, estágios, cursos extracurricular, etc.) | 7          | 1, 10, X, XII, XIII, XIV, XV, XX, XXI                                       |
| Ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico  | 10         | 1, 19, 23, I, II, III, IV, V, VI, VII                                       |
| Ingressantes no 2º semestre poderiam ter preparação prévia  | 7          | 1, VIII, IX, XII, XIII, XV, XVIII   |
| <b>CURRÍCULO</b>  | <b>*19</b> |   |
| Currículos longos / Desatualizados para o mercado   | 13         | 2, 3, 4, 8, 14, XXI, XX, XVIII, XVII, XIV, XIII, XII, X,                    |
| Ausência de integração entre disciplinas / Desconhecimento pelos docentes dos conteúdos das demais disciplinas                              | 11         | 1, 4, 8, XXI, XX, XVIII, XVII, XIV, XIII, XII, X                            |
| Cadeia rígida de pré-requisitos   | 11         | 3, 4, 8, XXI, XX, XVIII, XVII, XIV, XIII, XII, X                            |
| Semestres iniciais (disciplinas básicas) sem foco na prática profissional   | 13         | 1, III, IV, V, VI, VII, X, XII, XIII, XIV, XV, XX, XXI                      |
| Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes  | 13         | 4, III, IV, V, VI, VII, X, XII, XIII, XIV, XV, XX, XXI                      |
| <b>CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS</b>   | <b>*21</b> |   |
| Prioridade à pesquisa em detrimento do ensino / Cultura institucional de desvalorização da docência   | 8          | 3, 10, XVIII, XVII, XVI, XV   |
| Falta de ações institucionais para evitar a evasão (naturalidade à desistência e desligamento)  | 17         | 10, 19, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIII, XV, XVII, XVIII |
| Falta de programa de apoio mais amplo aos estudantes carentes   | 13         | 4, XX, XXI, XVIII, IX, XII, X, IX, VIII, VII, VI, V, IV, III                |
| Existência de greves com prejuízos no calendário escolar  | 5          | 4, XX, XXI, IX, X   |

<sup>1</sup> Novas fontes foram incorporadas a partir de 2007 até 2010 pelo autor, sendo 10 nacionais e 21 fontes internacionais, à base original apresentada por Cislighi (2008).

<sup>2</sup> Para leitura dos dados, utilizar os códigos codificados: 1 - Lins e Silva (2005); 2 - Gaioso (2005); 3 - Brasil (1996); 4 - Biazus (2004); 5 - Santos e Noronha (2001); 6 - Pereira (2003); 7 - Gomes (1998); 8 - Souza (1999); 9 - Veloso e Almeida (2002); 10 - Cunha, Tunes e Silva (2001); 11 - Pereira (2004); 12 - Hortza (2000); 13 - Lotufo, Souza, Covacic e Brito (1998); 14 - Andriola, Andriola e Moura (2006); 15 - Machado, Melo Filho e Pinto (2005); 16 - Bardagi (2007); 17 - Cardoso (2008); 18 - Adachi (2009); 19 - Marques (2008); 20 - Brissac (2009); 21 - Fialho (2008); 22 - Estite (2005); 23 - Polydoro (2000); 24 - Silva Filho (2009); 25 - Carneiro (2010); I - Fishbein, Ajzen (1975); II - Pascarella (1980); III - Eccles *et al.* (1983); IV - Bean (1985); V - Bean e Metzner (1985; 1987); VI - Ethington (1990); VII - Bean e Eaton (2001); VIII - Attinasi (1986); IX - Spady (1970; 1975); X - Cabrera *et al.* (1992); XI - Price (1972); XII - Bean (1985); XIII - Brown e Kayser (1982); XIV - Astin (1984; 1985; 1993); XV - Billon e Brooks-Terry (1987); XVI - Braxton, Milem e Sullivan (2000); XVII - Tinto (1975; 1982; 1986; 1987; 1993; 1997); XVIII - Benjamin (1994); IX - Bean e Metzner (1987); XX - MacKinnon e Slaney (1994); XXI - Nora, Barlow e Crisp (2005).

**Fonte: adaptado de Cislighi (2008).**

Os trabalhos a partir de Bardagi (2007); Cardoso (2008); Adachi (2009); Marques (2008); Brissac (2009); Fialho (2008); Estile (2005); Polydoro (2000); Silva Filho, J. (2009) e Carneiro (2010) atualizam e ampliam os estudos realizados por Cislaghi (2008) e confirmam os mesmos conflitos que os trabalhos anteriores, significando que não ocorreram mudanças de políticas públicas privadas efetivas de combate a evasão ou ações para aumentar a retenção e a diplomação, fatos comprovados pelos números já citados e indicados pelo IBGE de que pouco mais de 10% da população brasileira entre 26 a 60 anos tem um diploma superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Em uma análise por agrupamento do quadro acima observa-se que:

- a) **Desempenho Acadêmico**, a causa *difficuldade para acompanhar o curso/desempenho insatisfatório/carga elevada de aulas, conteúdo e trabalhos/clima de pressão/repetência/baixa frequência às aulas* é o mais citado, 27 trabalhos dos 45 pesquisados;
- b) **Didático-Pedagógico**, 15 pesquisas com a causa: *deficiência didática dos docentes*, 14 com *deficiência pedagógica dos docentes (qualidade => exigir => reprovar)*, 12 com as causas *deficiência na educação básica (redação, leitura e interpretação de texto, matemática)* e *critérios de avaliação impróprios* e 11 com *falta de motivação dos docentes*;
- c) **Ambiente Socioacadêmico**, dos 45 trabalhos, 15 abordam *pouco relacionamento entre estudantes e estudantes x docentes isolamento*, 10 abordam *ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico*, 9 tratam *alunos de outras cidades têm problemas na instalação e adaptação*, 8 indicam duas causas semelhantes, *falta de processo de adaptação do estudante com o sistema universitário* e *difficuldade de adaptação à vida universitária*;
- d) **Currículo**, 13 trabalhos três causas semelhantes, *currículos longos/desarticulados para o mercado, semestres iniciais (disciplinas básicas) sem foco na prática profissional* e *pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes*;
- e) **Curso**, a causa mais citada em 21 trabalhos foi *disciplina com alto grau de reprovação*, 17 - *orientação insuficiente por parte da coordenação do curso*, 13 indicam as causas *necessidade de dedicação exclusiva/ disciplinas em mais de um curso*, *deficiência na infraestrutura (salas, equipamentos,*

*laboratórios, biblioteca), curso não oferece boa formação prática e falta de programas pet e de iniciação à pesquisa, empresa júnior e estágios para prática do curso;*

f) **Interesses Pessoais**, 24 citações com a causa *falta de orientação vocacional (herança profissional, influência dos pais e conhecidos, imaturidade para optar por curso/profissão)*, 20 trabalhos com *descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso, falta de conhecimento prévio sobre o curso e insatisfação com o curso comprometendo o desempenho das disciplinas*, 19 referem-se à *transferência para outro curso*, 17 - *crise de adolescência/transição para a vida adulta/imaturidade e ingresso por imposição dos pais*, 13 - *perda do prestígio social da carreira* e 12 falam da *frustração das expectativas com relação ao curso*;

g) **Características Institucionais**, com 17 trabalhos abordam a *falta de ações institucionais para evitar a evasão (naturalidade à desistência ou desligamento)*, 13 - *falta de programa de apoio mais amplo aos estudantes carentes*;

h) **Condições Pessoais (familiares, profissionais, financeiros)**, indica as causas mais citadas nos 45 trabalhos estudados, com 19 citações sobre *necessidade de trabalhar / dificuldades financeiras*, em seguida com 14 trabalhos falam das *mudanças no mercado (estímulos econômicos: espaços e remuneração)*, 10 - *casamento ou nascimento dos filhos* e 14 tratam da *mudança de cidade, estado ou país*.

## 2.4 Ações institucionais visando à retenção do aluno

Com o foco na retenção, as políticas relacionadas ao contexto pré-admissional envolvem ações de suporte estudantil e de identificação de candidatos de alto risco. As políticas relacionadas ao contexto pós-admissional envolvem ações de suporte estudantil, assuntos acadêmico de ensino e aprendizagem, promoção de adaptação social e identificação e monitoramento de estudantes com alto risco de evasão.

Pelas características as políticas e ações da retenção serão importantes.

As ações tratadas por Vásquez *et al.* (2008), é reproduzida no quadro 1.

Na coluna à esquerda estão colocadas as Políticas quanto ao “suporte estudantil”; “identificação do candidato de alto risco”; “suporte estudantil”; “assuntos acadêmicos de ensino e aprendizagem”; “promoção e adaptação social”; “identificação e monitoramento de estudantes com alto risco de evasão”.

As ações de retenção estão na coluna do meio do quadro, e em duas dimensões a da “pré-admissão” e a da “pós-admissão” e são estas ações que iremos utilizar para associar as declarações das Instituições entrevistadas.

**Quadro 3 - Estratégias para aumentar a retenção estudantil**

| Políticas  | Ações  | Autores   |
|--|--|---|
| <b>Pré-admissão</b>  |  |   |
| Suporte estudantil   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guia com informação completa e verdadeira.</li> <li>- Criação de salas de informação para os iniciantes.</li> <li>- Seminários de orientação profissional.</li> <li>- Programação de cursos vocacionais com temas básicos específicos a cada programa.</li> <li>- Programas de admissão especiais para estudantes pertencentes às minorias.</li> </ul>  | Goodhew (2002); Paul (2002); Tinto (1995); Tresman (2002); Mortiboys (2002); Nicholl e Sutton (2001); Seidman (1993); Tinto e Wallace (1986); Mortiboys (2002). |
| Identificação do candidato de alto risco                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geração de objetivos de admissão.</li> <li>- Implementação de sistemas de informação para aprovação nos processos de admissão.</li> <li>- Definição de estratégias de mercado.</li> </ul>   | Yorke (2002); Gordon <i>et al.</i> (2002); Henderson (2003); Jones (2002); Martínez (2001); Peelo e Wareham (2002).   |
| <b>Pós-admissão</b>  |  |   |
| Suporte estudantil   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquemas de educação personalizadas.</li> <li>- Programas de apoio psicológico e emocional.</li> <li>- Cursos de nivelção para admitidos.</li> <li>- Seminários de identificação de habilidades pessoais e desenvolvimento das mesmas.</li> <li>- Programas de tutorias pós-admissão para processo de matrícula.</li> <li>- Oportunidades de emprego dentro da instituição.</li> <li>- Apoio financeiro para gastos de matrícula, manutenção e livros.</li> <li>- Facilidades para cuidar dos filhos.</li> <li>- Cursos de orientação aos iniciantes para a participação em atividades oferecidas pela IES.</li> <li>- Assistência e acomodação para estudantes de fora.</li> <li>- Programas de apoio especiais para estudantes pertencentes às minorias.</li> </ul> | Spours (1997); Nicholl e Sutton (2001); Paul (2002); Henderson (2003); Gordon <i>et al.</i> (2002).   |
| Assuntos acadêmicos de ensino e aprendizagem                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutorias e monitorias.</li> <li>- Cursos de recuperação.</li> <li>- Promoção de comunidades de estudo.</li> <li>- Flexibilização de programas de estudo.</li> <li>- Salas de aprendizagem virtual.</li> </ul>   | Glass e Garrt (1995); Seidman (1993); Henderson (2003); Davies (1999); Davis e Greer (2003).  |
| Promoção de adaptação social   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de redes estudantis.</li> <li>- Oferta de atividades recreativas extraclasse.</li> <li>- Orientação sobre os requisitos e possibilidades de participação na tomada de decisões sobre as políticas institucionais.</li> </ul>   | Draper (2003); Gordon <i>et al.</i> (2002); Martinez (2001); Mortiboy (2002); Nicholl e Sutton (2001); Tresman (2002); Yorke (2002).                            |
| Identificação e monitoramento de estudantes com alto risco de evasão | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de sistemas de informação sobre o Desempenho Acadêmico e construção de indicadores de integração social.</li> </ul>   | Martínez (2001); Foster (2002); Jones (2002); Tresman (2002); Henderson (2003).   |

**Fonte: Vásquez *et al.* (2008, p. 116).**

Do ponto de vista institucional, as abordagens teóricas sobre a retenção do aluno apoiam-se na diversidade de fatores evidenciados pelos estudos de evasão do aluno. Contudo, Vásquez *et al.* (2008) destaca que as estratégias que tomam por base os modelos de integração desenvolvido por Tinto (1975; 1982) são as mais presentes na literatura internacional. Nesse sentido, os autores explanam que as estratégias podem ser organizadas em quatro grupos:

- a) aquelas relacionadas a serviços ao estudante, exemplificadas por programas de orientação e tutorias ao estudante;
- b) aquelas relacionadas às comunidades de aprendizagem envolvendo temas específicos, considerados atrativos pelo estudante;
- c) aquelas relacionadas aos programas de desenvolvimento de habilidades cognitivas e niveladoras de conhecimento;
- d) aquelas relacionadas à abrangência de sua implementação, por meio de reformas no sistema educacional, envolvendo mudanças na filosofia e métodos de ensino.

Complementarmente, um amplo conjunto de estratégias e respectivas ações são encontrados em outros trabalhos. Assim, Tinto e Pusser (2006) evidencia a importância de:

- a) trabalhar o aprendizado de forma compartilhada, especialmente no primeiro ano, considerado crítico pelo autor;
- b) implantar mecanismos de assistência social e acadêmica para a integralização curricular;
- c) priorizar a avaliação da aprendizagem, implementando técnicas de avaliação que aproximem estudantes e professores;
- d) priorizar investimentos no corpo docente, de forma a produzir inovações pedagógicas e curriculares;
- e) buscar a integração do aluno de forma proativa, minimizando a possibilidade de segregação do estudante em relação aos colegas e seu distanciamento em relação aos professores e instituição.

A abordagem de Lotkowski, Robbins e Noeth (2004) corrobora parte das duas anteriores, na medida em que destaca como ação institucional de melhoria da permanência a criação de um ambiente socialmente inclusivo e academicamente apoiador, de modo a contemplar o atendimento às necessidades sociais, emocionais e acadêmicas dos alunos, bem como a

importância de programas de recuperação ou reforço de disciplinas. Assim, destacam esses autores a importância da implantação de um sistema de alerta precoce, por meio da avaliação e monitoramento de índices de desempenho no ensino médio e no primeiro período da universidade, de testes de aptidão, de informações sociométricas, registros de assiduidade e informações de pesquisa que facilitem a construção de perfis de estudantes em risco de evasão. Destaca, ainda, a importância da viabilização de programas de apoio financeiro ao aluno.

Cislaghi (2008), a partir da abordagem de Tinto (1993), sintetiza as estratégias das instituições no processo de estímulo à permanência, por meio de seis princípios:

- a) as instituições devem certificar-se de que novos estudantes ingressem com as habilidades necessárias para o sucesso acadêmico ou que tenham a oportunidade de adquiri-las;
- b) as instituições devem buscar contato pessoal com seus estudantes além dos domínios formais da vida acadêmica;
- c) as ações institucionais para a permanência devem ser sistemáticas;
- d) as instituições devem iniciar tão cedo quanto possível a permanência de seus estudantes;
- e) o principal comprometimento das instituições deve ser com seus estudantes;
- f) a educação de boa qualidade deve ser o objetivo dos programas de permanência e não a permanência em si.

As teorias e modelos sobre evasão–retenção estudam mais a evasão do que a retenção, o que parece indicar que conhecer a evasão é conhecer a maneira de evitá-la. Os trabalhos internacionais e nacionais também parecem sinalizar que não é possível combater a evasão, mas evitá-la.

Os trabalhos como os de Tinto e Pusser (2006), Cislaghi (2008) e Vásquez *et al.* (2008) revelam que evitar a evasão inicia-se na fase da captação de novos alunos e manifestam que captar e manter alunos são ações correlatas e complementares.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os estudos selecionados no referencial teórico contribuíram de forma significativa para ampliar o entendimento da abrangência e abordagem da questão da retenção no terceiro grau. Contudo, não contemplaram o conteúdo necessário para responder aos objetivos desse estudo, em especial, no sentido de identificar a prática do modelo formal ou informal da gestão da retenção ou permanência nas IES's privadas, dos cursos presenciais, da Região Metropolitana de São Paulo.

Assim, havia um caminho de investigação a ser percorrido, para que essa resposta fosse construída.

O caminho foi iniciado com as escolhas do:

#### **a) Público alvo**

O público alvo do estudo foram os gestores de IES privadas localizadas na Região Metropolitana de São Paulo.

O número de casos (IES) previsto equivaleu a 9 (nove) instituições e, em cada uma foi solicitada a participação do gestor responsável pelos cursos de interesse dessa pesquisa, representado pelo coordenador de curso, diretor ou pró-reitor de graduação (APÊNDICE A).

Foi assinado um termo de confidencialidade das informações individualizadas associadas às Instituições (APÊNDICE B).

As Instituições participantes foram identificadas por códigos numéricos

No ato da entrevista foi solicitada a permissão de gravação (APÊNDICE C).

#### **b) Delineamento da pesquisa empírica**

O delineamento de pesquisa científica que orientou a busca desse aprofundamento para responder às indagações desse estudo exigiu uma abordagem exploratória, de natureza qualitativa, visto que uma das características da pesquisa exploratória consiste no aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinado tema não contemplado de modo satisfatório no arcabouço teórico já desenvolvido.

Conforme destacado por Gil (2010), a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de estudar mais profundamente um fenômeno, tendo em vista a formulação de problema mais preciso, o que vai ao encontro da natureza das variáveis envolvidas na temática comportamental da evasão do estudante universitário e da retenção deste discente pela IES. Assim, conforme reforço



encontrado na abordagem de Andrade (2002), a opção pela pesquisa exploratória é sustentada sempre quando algumas finalidades primordiais estão presentes, como: proporcionar maiores informações sobre o tema de interesse, descobrir um novo tipo de enfoque sobre o assunto, entre outros aspectos apresentados por esse autor.

### **c) A técnica de coleta de dados**

No contexto da pesquisa exploratória, algumas técnicas de coleta de dados são utilizadas, entre as quais, a entrevista semidiretiva, que mais se ajustou a esse trabalho, encaminhada por um roteiro que possibilitou flexibilidade de abordagem para o aprofundamento do tema (APÊNDICE D).

Essa flexibilidade foi importante no estudo, pois se o entrevistado não abordasse espontaneamente um dos temas previstos no roteiro de orientação da entrevista, o pesquisador poderia colocar um novo questionamento, para que o gestor entrevistado pudesse produzir um discurso que contemplasse suas opiniões sobre o tema objetivado.

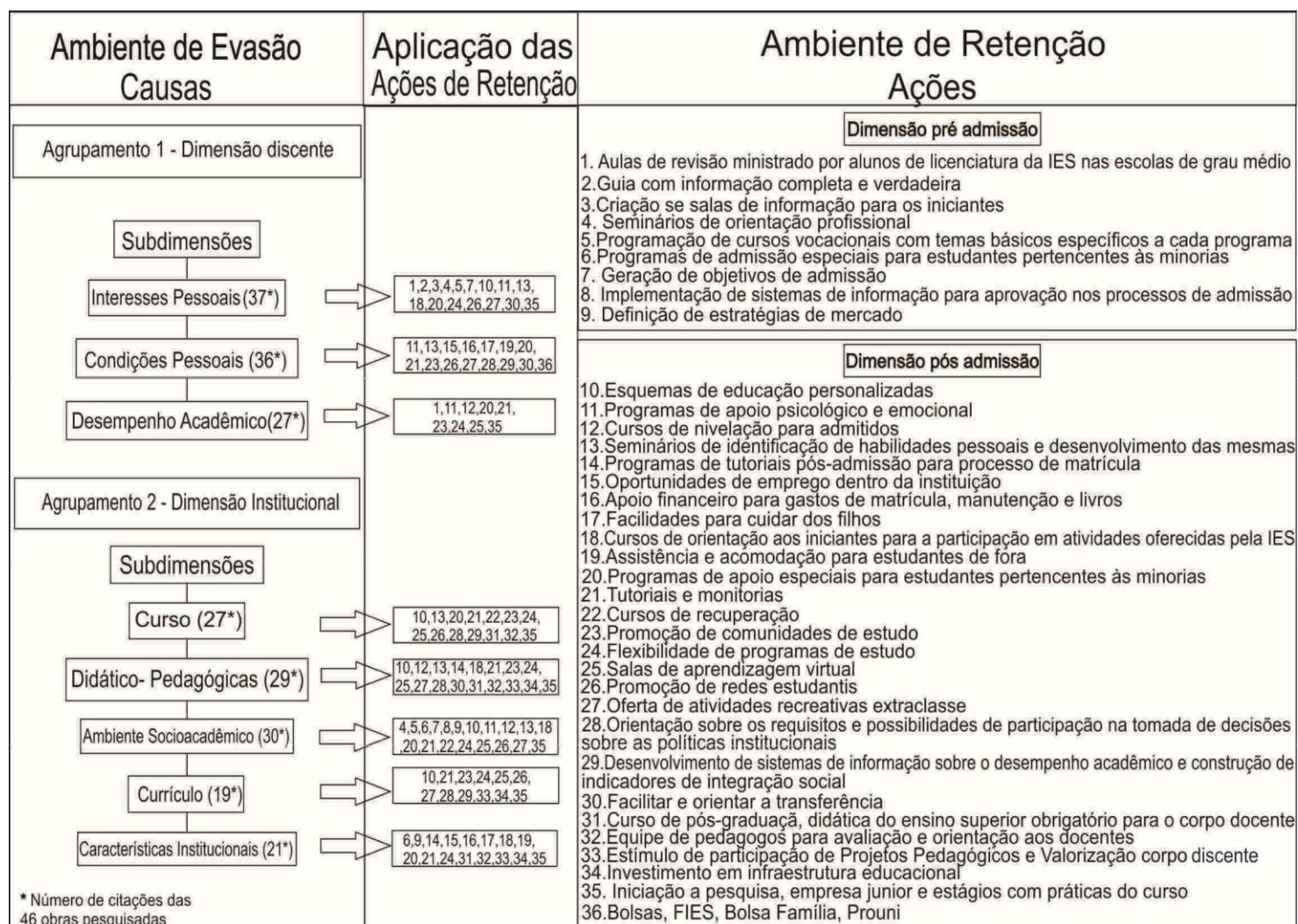
As entrevistas semidiretivas produzem uma grande riqueza de dados que, conforme abordagem de Bogdan e Biklen (1994), as manifestações dos entrevistados são repletas de palavras que possibilitam conhecer as perspectivas dos respondentes. Ainda, Bogdan e Biklen (1994, p. 137) alertam para a importância do pesquisador: “encarar cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo”.

## **3.1 Mapeamento das causas de evasão e ações de retenção**

Considerando as intensidades de causas presentes nos textos examinados e das respectivas ações de retenção a elas relacionadas, foi construído um mapa das categorias presentes (dimensões, subdimensões e suas variáveis) neste ambiente, conforme figura 13, de forma a gerar uma base para a construção do roteiro de entrevista e da estrutura de análise dos discursos produzidos nas entrevistas com os gestores das IES's.

A figura 13 é complementada pelas figuras 14 e 15, as quais explicitam as variáveis componentes das subdivisões integrantes das Dimensões **Discente** e **Institucional**.

Figura 13 – Mapa das causas de evasão e ações de retenção



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

Figura 14 – Ambiente de evasão (Dimensão Discente)

| Causas   |   |   |
|--|---|---|
| Agrupamento 1 - Dimensão Discente  |   |   |
| Subdimensão<br>Interesses Pessoais   | Subdimensão<br>Condições Pessoais   | Subdimensão<br>Desempenho Acadêmico   |
| <p>Frustração das expectativas com relação ao curso</p> <p>Falta de orientação vocacional (“herança profissional”, influência dos pais e conhecidos, imaturidade para optar por curso / profissão)</p> <p>Descoberta de novos interesses e ingresso / opção por outro curso</p> <p>Transferência para outro curso</p> <p>Perda do prestígio social da carreira</p> <p>Crise de adolescência / Transição para vida adulta / Imaturidade</p> <p>Falta de conhecimento prévio sobre o curso</p> <p>Insatisfação com o curso comprometendo o desempenho das disciplinas</p> <p>Desmotivação por ter entrado em 2º ou 3º</p> <p>Ingresso por imposição / pressão familiar por graduação</p> | <p>Necessidade de trabalhar / Dificuldades financeiras</p> <p>Mudanças no mercado (estímulos econômicos: espaços, - remuneração)</p> <p>Mudança de cidade, estado, país</p> <p>Casamento ou nascimento de filhos (mulheres)</p> <p>Problemas de saúde ou falecimento</p> <p>Falta de apoio no emprego atual</p> <p>Necessidade de atender a compromissos familiares</p> <p>Transferência para outra instituição (mais barata, grade aberta)</p> <p>Insegurança pessoal quanto a conseguir ser um profissional conceituado</p> | <p>Dificuldade para acompanhar o curso / Desempenho insatisfatório / Carga elevada de aulas, conteúdo e trabalhos / Clima de pressão / Repetência / Baixa frequência às aulas</p> <p>Escassez de tempo para atender todas as demandas</p> |

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

Figura 15 – Ambiente de evasão (Dimensão Institucional)

| <b>Causas</b><br><b>Agrupamento 2 - Dimensão Institucional</b>   |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| <b>1</b> Subdimensão<br>Curso  | <b>2</b> Subdimensão<br>Didático<br>Pedagógicas  | <b>3</b> Subdimensão<br>Ambiente<br>Sócioacadêmica   | <b>4</b> Subdimensão<br>Currículo  | <b>5</b> Subdimensão<br>Características<br>Institucionais  |
| <p>Necessidade de dedicação "exclusiva" / Disciplinas em + de um turno</p> <p>Deficiência na infraestrutura (salas, equiptos, laboratórios, biblioteca)</p> <p>Orientações insuficientes por parte da Coordenação do curso</p> <p>Falta de programas PET e de iniciação à pesquisa, empresa júnior e estágios para prática do curso</p> <p>Curso não oferece boa formação prática / Pouca integração com empresa</p> <p>Disciplinas com alto grau de reprovação</p> <p>Transferência para outra instituição (busca por melhor qualidade)</p> | <p>Deficiência didática dos docentes</p> <p>Deficiência na educação básica (redação, leitura e interpretação, matemática)</p> <p>Crítérios de avaliação impróprios</p> <p>Deficiência pedagógica dos docentes (qualidade=&gt;exigir=&gt;reprovar)</p> <p>Falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas</p> <p>Falta de motivação dos docentes</p> <p>Docentes inexperientes (provisórios, iniciantes) nos semestres iniciais</p> <p>Alta cobrança em provas / Pouca orientação sobre o que/como estudar</p> | <p>Falta de processo de adaptação do estudante ao sistema universitário</p> <p>Pouco relacionamento entre estudantes x docentes/Isolamento</p> <p>Dificuldades de adaptação à vida universitária</p> <p>Estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação</p> <p>Falta de sistema integrado de informações ao estudante (normas, órgãos, recursos, serviços bolsas, estágios, cursos extracurricular, etc)</p> <p>Ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico</p> <p>Ingressantes no 2º semestre poderiam ter preparação prévia</p> | <p>Currículos longos / Desatualizados para o mercado</p> <p>Ausência de integração entre disciplinas/ Desconhecimento pelos docentes dos conteúdos das demais disciplinas</p> <p>Cadeia rígida de pré-requisitos</p> <p>Semestres iniciais (disciplinas básicas) sem foco na prática profissional</p> <p>Pouca ênfase nas disciplinas proficionalizantes</p> | <p>Prioridade à pesquisa em detrimento do ensino / Cultura institucional de desvalorização da docência</p> <p>Falta de ações institucionais para evitar a evasão (naturalidade à desistência e desligamento)</p> <p>Falta de programa de apoio aos estudantes carentes</p> <p>Existência de greves prejuízos no calendário escolar</p> |

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.



### **3.1.1 Temas do roteiro de entrevista**

A partir da abordagem teórica apresentada no mapeamento das causas da evasão e das ações de retenção, foi evidenciado o que nortearia a presente investigação. Nesse sentido, o roteiro da entrevista construído contemplou abordagens que permitiram evidenciar se as estratégias e ações previstas nas abordagens teóricas estão presentes no ambiente da gestão das IES's.

Para tanto, foi necessário obter nas entrevistas com os gestores das IES's:

- a) entendimento sobre evasão;
- b) entendimento sobre retenção do aluno ou não evasão, bem como sua relevância no ambiente micro (estudante e instituição) e no ambiente macro (sociedade e país);
- c) Entendimento sobre o papel da Instituição como agente de retenção;
- d) Descrição de procedimentos formais e de procedimentos informais para a retenção, considerando o ambiente institucional (acadêmico e integração estudante instituição e integração estudante-estudante), o ambiente pessoal (características socioeconômicas, demográficas e psicológicas) dos estudantes e o ambiente externo (especialmente as influências familiares, as influências financeiras, as responsabilidades profissionais, entre outros) de amigos e outros relacionamentos;
- e) Evidência de serviços prestados aos estudantes (como apoio psicológico, apoio financeiro, apoio social e outros).

## **3.2 Análise dos dados**

A análise de conteúdo foi o procedimento metodológico nesse estudo. Foi definida como uma metodologia usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise ajudou a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que foi além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

Conforme Moraes (1999), essa metodologia faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-

se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias, visto que essa abordagem possibilita o uso, especialmente da indução e dedução como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propôs investigar.

A análise do conteúdo das entrevistas foi explicitada mediante a elaboração de um desenho ilustrativo do pensamento declarado pela Instituição sobre as causas da evasão e as ações de retenção.

Este desenho contemplou as declarações do entrevistado nas dimensões e subdimensões criadas para abarcar as causas da evasão e ações de retenções encontradas no referencial teórico apresentado na figura 13.

Nesse sentido, a construção da análise nesse estudo deu-se a partir da leitura das entrevistas com base no confronto crítico das diferentes perspectivas que se afiguraram possíveis dentro do ambiente de resposta a cada objetivo.

Essas perspectivas ou categorias de análise foram evidenciadas a partir do exame do referencial teórico mapeado nesse estudo.

Ilustrativamente, para cada Instituição foi elaborado um desenho das declarações das causas e ações de retenção (variáveis), alocadas nas dimensões e subdimensões que orientaram esse estudo empírico em atendimento ao objetivo.

Esse desenho buscou associar a cada declaração empírica (variável) o aspecto teórico, no ambiente das causas da evasão as dimensões discente e institucional e suas subdimensões, como apresentado no quadro 3 (causas da evasão-retenção de alunos de IES), adaptado de Cislighi (2008) e no ambiente da aplicação das ações de retenção, como presente no quadro 1 (estratégias para aumentar a retenção estudantil), extraído de Vásquez *et al.* (2008).

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A pesquisa, embora estivesse focada na questão da retenção de alunos de IES declarada pelos gestores, confirmou que, de acordo com as abordagens teóricas examinadas, o tema ações de retenção precisa ser analisado de maneira conjunta com as causas da evasão, por serem complementares.

Lembra Guevara (2010) que, conhecendo as causas da evasão, desenvolvem-se procedimentos de ação para a retenção a serem utilizadas pelas IES's.

Os entrevistados de cada IES analisada apresentaram, mais intensamente, um discurso motivado pelas causas da evasão do que por ações de retenção, conforme evidenciado pelas figuras que ilustram o desenho empírico deste ambiente (figuras 16 a 35). E, nesse contexto, a maior parte das manifestações dos entrevistados refere-se às causas de evasão vinculadas à Dimensão Discente, enquanto causas da Dimensão Institucional foram menos presentes, registrando-se que à subdivisão Currículo não foi vinculada qualquer causa pelos entrevistados, embora presente em 10, dos 46 trabalhos teóricos aqui examinados.

Nesse sentido, este capítulo foi organizado em dois tópicos de análise para o atendimento aos objetivos “a” e “b” dessa dissertação.

### **4.1 Atendimento do objetivo “a”**

O objetivo “a” refere-se à descrição do ambiente de evasão-retenção, causas de evasão e procedimentos de retenção, a partir das declarações dadas pelos gestores

Para o atendimento do objetivo “a” foi delineado o ambiente de cada IES, a partir das declarações sobre as causas de evasão e procedimento de retenção apresentadas pelos gestores entrevistados.

**Instituição nº. 1 (Centro Universitário)**, essa Instituição tem dois *campi*, com aproximadamente 11.000 alunos, e tem o *status* de Centro Universitário há 14 anos. O entrevistado é coordenador desde 2006, dos cursos de Ciências Econômicas, Contábeis e Gestão de Recursos Humanos e professor na mesma IES desde 1987.

Ao se manifestar sobre o perfil dos alunos da IES, informou que “a maioria esmagadora é estudante trabalhador, que paga seus estudos, cobre suas despesas com o seu trabalho, e é comum ter estudantes como *motoboys*, garçonetes, e outros que trabalham em *call-centers*”.

Essas manifestações vão ao encontro do modelo teórico de evasão-retenção de instituições e alunos não tradicionais, citados neste trabalho.

Nesse sentido, Bean e Metzner (1983) alertam sobre a mudança no perfil da maioria dos estudantes, com o aumento da participação de classes com menor poder aquisitivo, que estudam no período noturno, por trabalharem durante o dia.

De forma geral, no Ambiente das Causas da Evasão dessa IES, a Dimensão Discente foi contemplada com manifestações dos entrevistados relativas às três subdimensões que orientam esta análise de resultados.

Complementarmente ao perfil sócio econômico, as manifestações do entrevistado reforçam a dificuldade financeira do estudante, evidenciam a falta de conhecimento do curso/desencanto, a formação em escola pública de grau médio com deficiências, além da falta de referência com o ensino superior, visto ser o estudante o primeiro universitário da família que de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) representa 33,8% dos estudantes brasileiros. Embora sejam evidenciadas quatro causas de evasão, somente duas ações de retenção são apontadas, a indicação de outro curso quando da frustração com o frequentado e os esforços de parceria com empresas para patrocínio da mensalidade do estudante, conforme apresenta, a seguir, o quadro 4.



Quadro 4 – Variáveis de causa X ações de retenção (Instituição 1)

| Variáveis de causa (evasão)  | Ações de retenção associadas          |
|--|---------------------------------------|
| “falta de conhecimento do curso [...] desencanto”; “o curso é bom, mas não é aquilo que gosta” | “indicar outro curso”                 |
| “maioria dos estudantes trabalhadores [...] baixa renda [...] dificuldade financeira”          | “parceria com empresas para desconto” |
| “vem de escolas públicas”  | ação não evidenciada                  |
| “primeiro universitário da família”  | ação não evidenciada                  |

Fonte: dados da pesquisa.

Na Dimensão Institucional, entre as causas da evasão apontadas pelos entrevistados nessa IES, a subdivisão Cursos apresenta-se com duas causas. A primeira refere-se à falta de infraestrutura “os alunos reclamaram da quantidade e qualidade dos computadores, do tamanho do laboratório” e, sobre isso, o entrevistado declara que não há a possibilidade de atender a solicitação no curto prazo. A segunda refere-se ao acúmulo de atividades sob a responsabilidade dos gestores, o que reduz o tempo de orientação do estudante nessas questões:

Nós, coordenadores, temos muitas atividades, principalmente em atender as exigências do MEC e falta tempo para uma melhor orientação aos discentes, com ações mais efetivas, o que pode levar à saída do aluno da Instituição.

Ainda na Dimensão Institucional, uma causa evidenciada refere-se à subdimensão Didático-Pedagógicas, segundo o relato do entrevistado sobre o fato de que, nos cursos que usam “mais lousa e giz” e que não relacionam a teoria com a prática são onde ocorrem maior desistência.

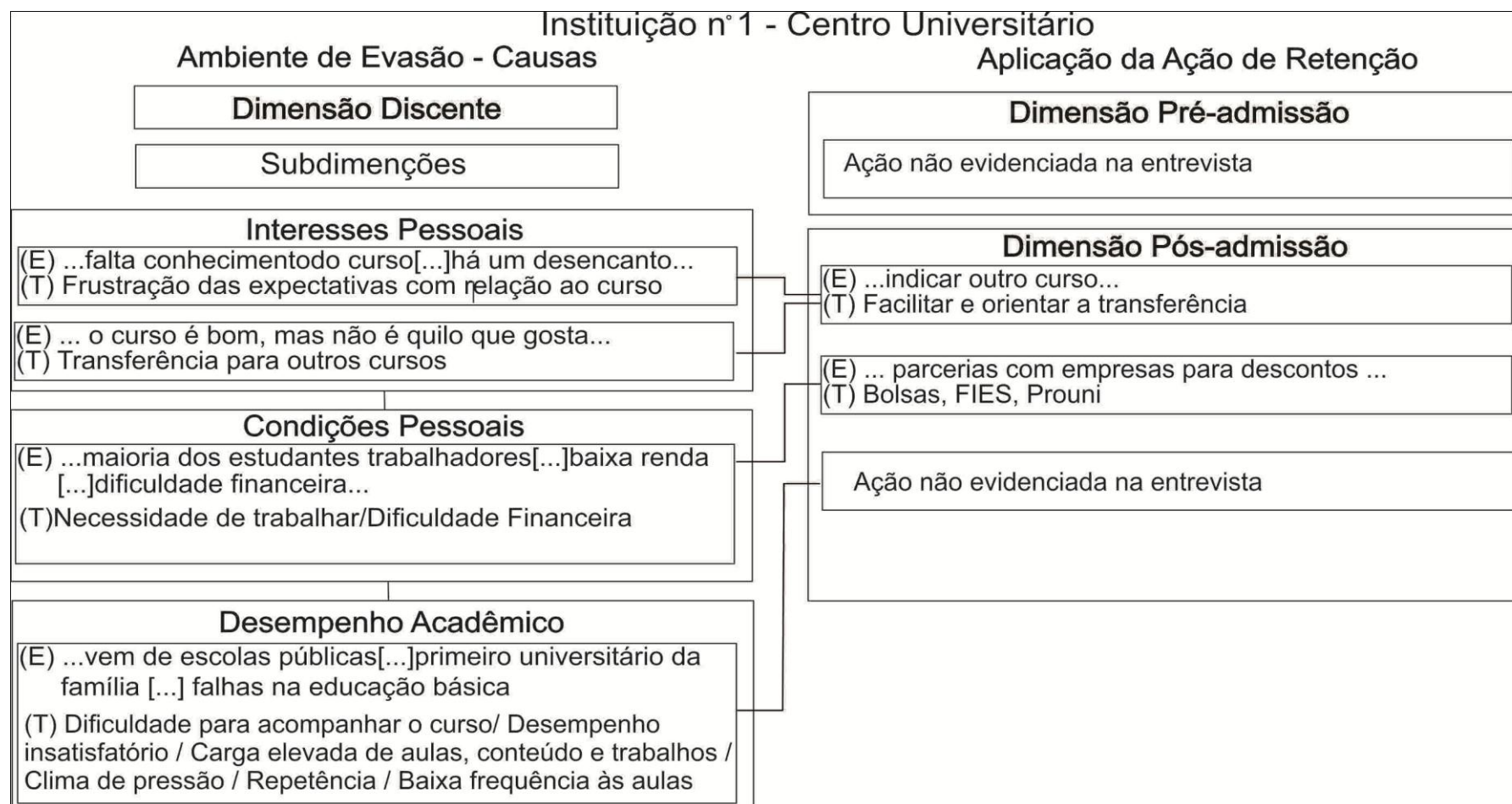
Complementarmente, na subdivisão Socioacadêmica duas causas de evasão foram declaradas pelo entrevistado. A primeira, que relaciona a evasão, é o pouco tempo que o aluno fica no campus, conforme segue: “ou porque sai tarde do trabalho, ou pela distância, ou ainda pelo trânsito [...] porque a maioria chega à sala de aula depois do início e saem antes do término, não ocorrendo a saudável relação entre o professor e aluno”.

A segunda refere-se à falta de um sistema de informação que possa indicar, antes do aluno efetivamente “desaparecer do curso”, primeiros indícios de desistência do curso e da Instituição.

Aderente à subdivisão Características Institucionais, as manifestações do entrevistado sugerem a ausência de uma ação efetiva, institucionalizada, afirmando que as ações de retenção são tentativas de solução, pois acredita que o custo de ações pontuais de retenção é maior que o benefício. Portanto, mesmo considerado importante à ação de retenção não é uma ação prioritária. Assim, “trazer o aluno é mais importante”, finalizou.

A seguir, nas figuras 16 e 17, apresenta-se ilustrativo do ambiente de evasão-retenção da IES nº. 1.

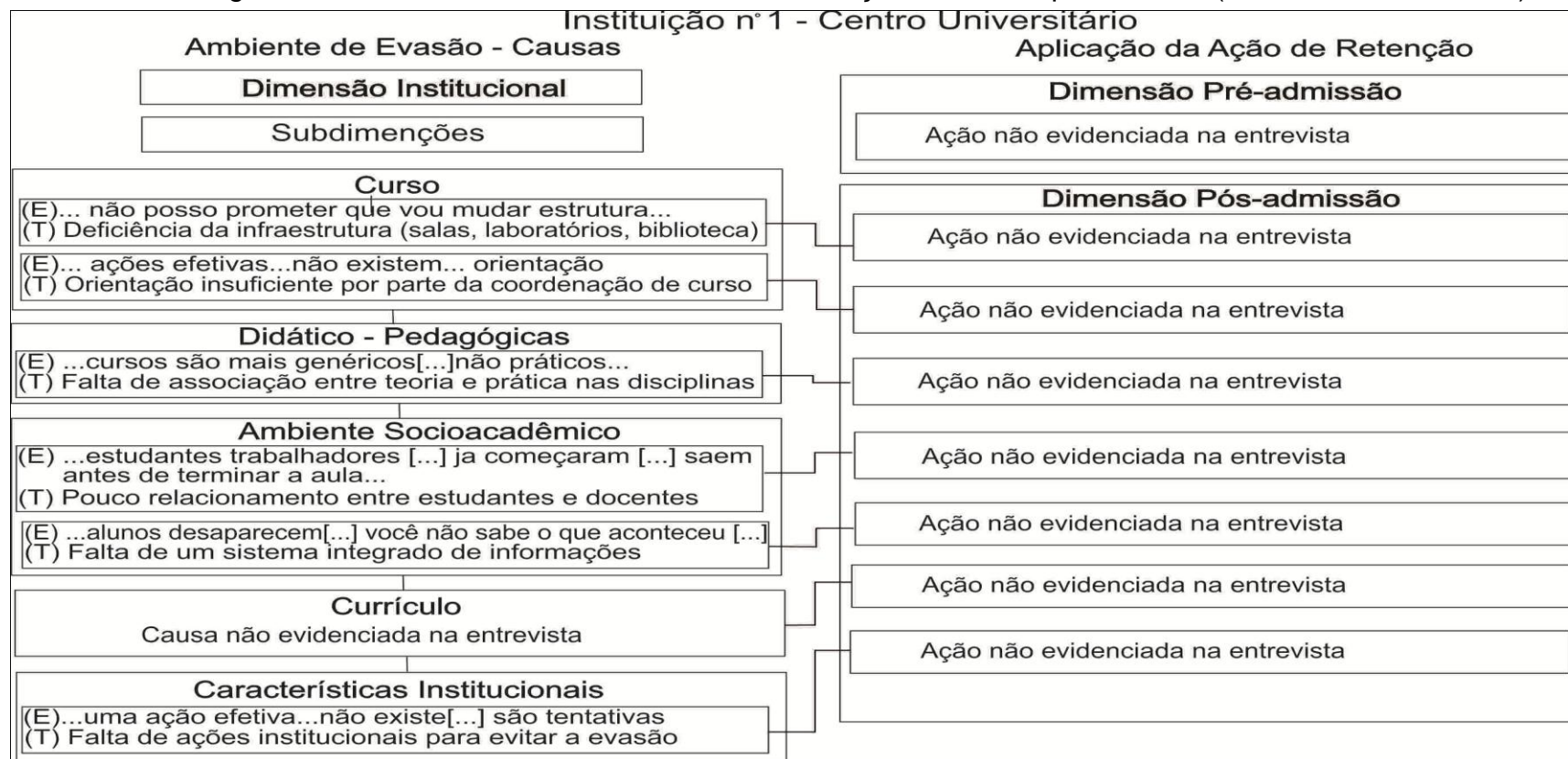
Figura 16 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 1ª. IES (Dimensão Discente)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 17 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 1ª. IES (Dimensão Institucional)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

**Instituição nº. 2 (Faculdade)**, essa Instituição conta com aproximadamente 1.900 alunos. O entrevistado, que atua como Diretor Geral declarou que a IES está em fase de crescimento.

Conforme manifestação do entrevistado há um baixo índice de evasão em decorrência do baixo valor da mensalidade.

Por outro lado, uma causa de evasão evidenciada na entrevista foi o afastamento da relação aluno/direção em decorrência do crescimento do corpo discente. Para minimizar o problema, manifestou o entrevistado, foi criado um setor de ouvidoria.

Declarou ainda ter solicitado ao corpo docente ampliar a relação com os alunos, declarando que: “nossa experiência indica que o bom relacionamento entre professor e alunos contribui de maneira muito intensa para a sua não desistência”.

Esta ação vem ao encontro da teoria de Tinto (1975; 1982), ao tratar sobre ações de retenção no aspecto interacionista.

No Ambiente da Dimensão Discente das causas de evasão, não ocorreu nenhuma declaração do entrevistado quanto à subdimensão Interesses Pessoais, enquanto a dimensão Condições Pessoais, é evidenciada a partir de manifestações sobre a proporção elevada de estudantes que trabalham (cerca de 90%): “geralmente com salários baixos, divididos entre pagamento do estudo e a ajuda às suas famílias”.

Contudo, conforme o entrevistado, os alunos quase sempre estão em dificuldades financeiras, e, quando solicitam ajuda, é indicado, como (ação de retenção) o FIES, Prouni, além de bolsas parceria com empresas e da própria Instituição. Nesse último caso, estes não podem ficar em dependência em nenhuma disciplina do curso.

Ainda, informou como a maioria dos alunos vem de escolas públicas do grau fundamental e médio, que adotam a aprovação automática: “o estudante traz profundas dificuldades em português e matemática, o que leva à dependência e à evasão”.

Diante disso, a ação de retenção, declarada pelo entrevistado, para solucionar o problema refere-se à: “inclusão destas disciplinas no primeiro semestre de todos os cursos”.

Essa situação é tratada nos modelos teóricos, tanto na subdimensão Desempenho Acadêmico, no ambiente Discente, quanto na subdimensão Didático-Pedagógica no ambiente Institucional.

O entrevistado relatou ainda que:

Os alunos, na grande maioria, são os primeiros da família a cursar uma faculdade e por esta razão têm dificuldades de adaptação ao ambiente universitário. [...] Para solucionar estas dificuldades, nas primeiras semanas a Instituição passa informações para os iniciantes sobre as atividades, o calendário, como devem comportar-se e toda a estrutura que a Faculdade oferece para seu aprendizado.

O entrevistado afirmou que a ausência de uma ação de retenção institucionalizada é em função de seu pequeno porte e, ainda que julgue ser muito importante ações de retenção, declarou que esse não é o principal foco da Instituição, especialmente: “por ser uma instituição ainda pequena, não temos nenhum programa ou ação institucionalizada”.

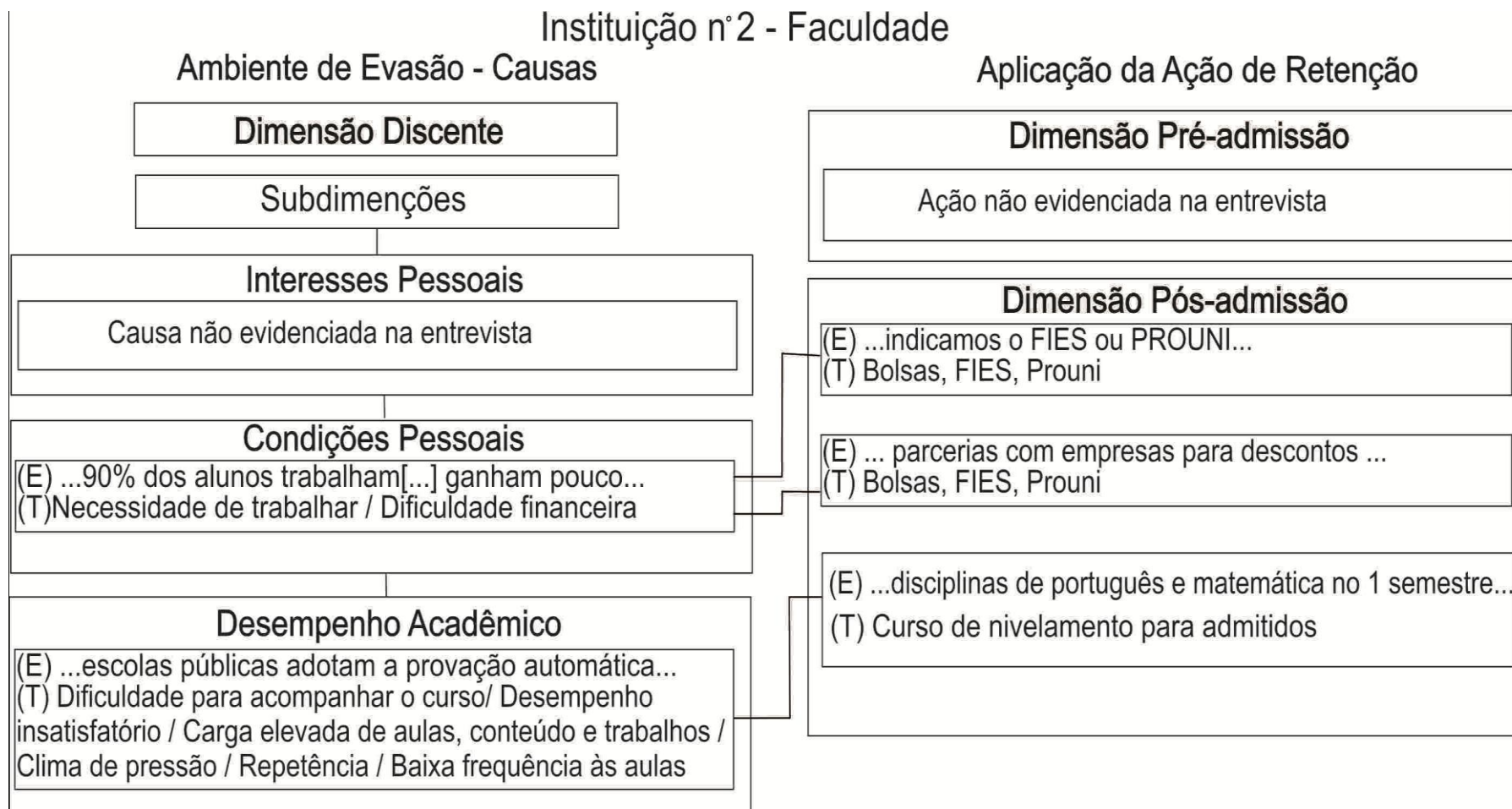
Manifestou acreditar que as ações da IES no sentido de incluir as disciplinas de português e matemática no início do curso, bem como e as soluções oferecidas em caso de dificuldades financeiras como o FIES, “garantem uma retenção de muitos alunos e não implicam em custos altos”.

Afirmou que está estudando um controle maior das frequências para poder acompanhar os alunos com muitas faltas, que normalmente é indicativo de futura evasão deste aluno.

Com estas informações acredita que irá municiar o setor de ouvidoria para que possam agir antes da decisão do aluno desistir do curso.

As figuras 18 e 19 registraram as evidências encontradas na Instituição nº. 2, de acordo com a declaração de seu gestor.

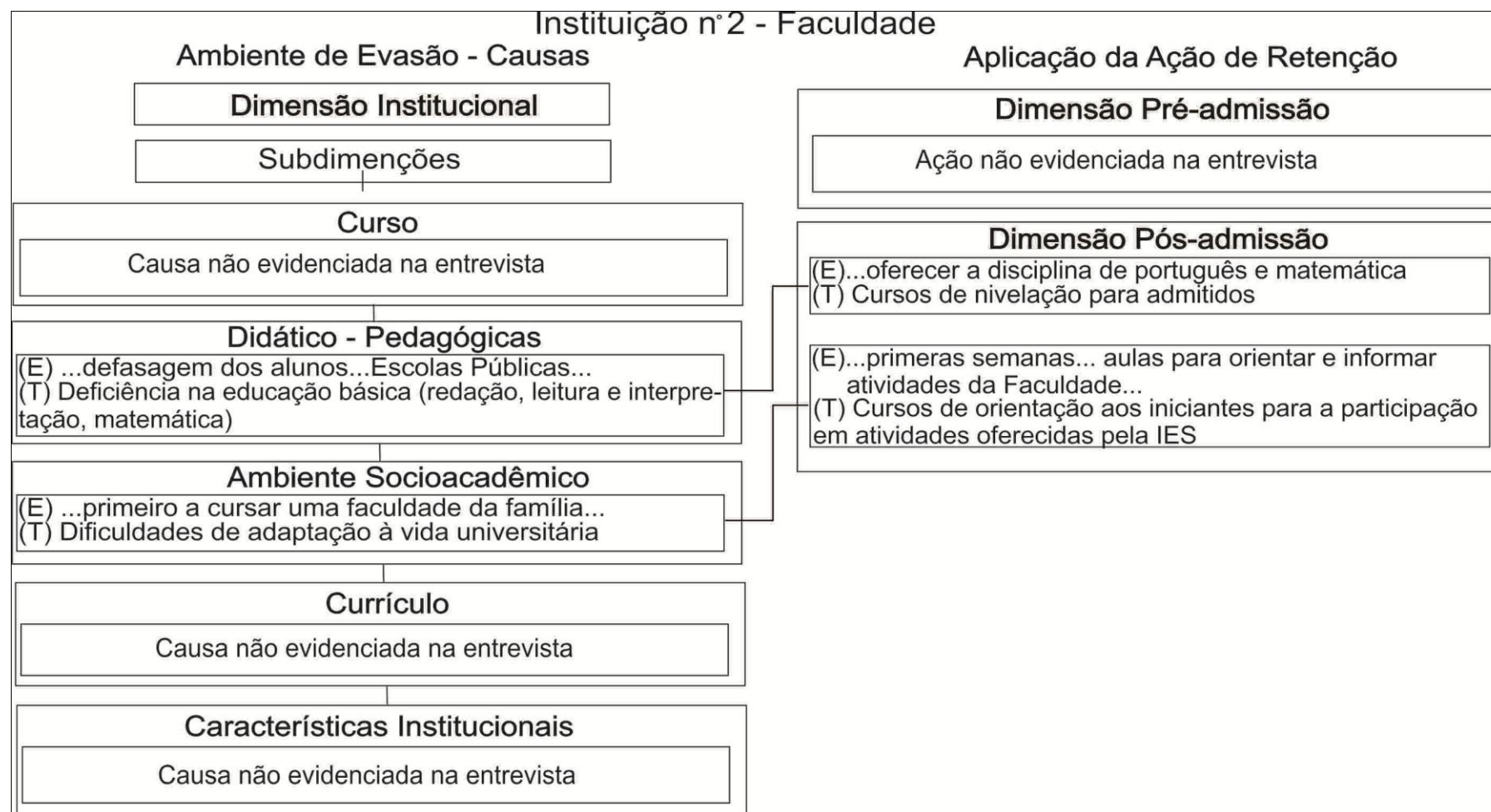
Figura 18 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 2ª. IES (Dimensão Discente)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 19 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 2ª. IES (Dimensão Institucional)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico



**Instituição nº. 3 (Universidade)**, essa IES atua há 13 anos, mas conquistou o *status* de Universidade há 5 anos e conta com mais de 100.000 alunos. O entrevistado está na coordenação desde o seu início e declarou que sua função foi ampliada, incorporando atividades para a admissão de alunos e sua retenção na Instituição até sua diplomação.

As manifestações do entrevistado evidenciaram pelo menos seis causas (figura 20) relativas à evasão, que vão ao encontro da Dimensão Discente, seja na subdimensão Interesses Pessoais, ao declarar, “pode levar à evasão quando o aluno é marginalizado pelos próprios colegas, ou por ter demonstrado imaturidade ou por outros motivos comportamentais”, seja na subdimensão Condições Pessoais:

[...] não têm dinheiro suficiente para pagar as mensalidades [...] interfere na evasão o horário que trabalham, a maioria acorda às 6h e chega em casa entre 24h [...] falta de incentivo externo, tanto nas suas casas como no trabalho [...] poucas empresas que facilitam.

Ainda, na Dimensão Desempenho Acadêmica declarou: “quando tiram notas mínimas e ficam em dependência, abandonam o curso”. Para o entrevistado essa é uma causa que representa um alto índice de evasão.

As manifestações do entrevistado relativas às ações de retenção associadas às causas da evasão da Dimensão Discente evidenciam concentrações de ações na Pós-admissão e nenhuma é evidenciada na Pré-admissão. No contexto da fase Pós-admissão, o entrevistado afirmou que a ação de retenção para alunos marginalizados pelos próprios colegas em função de baixo aprendizado, abrange um chamado desses alunos à coordenação e na maioria dos casos o problema é resolvido criando-se comunidades de estudo, com bons resultados declarou.

As situações relativas à dificuldade de pagamento de mensalidade são tratadas a partir oferecimento de bolsas parciais, ou flexibilização das mensalidades, ou ainda indicação de financiamentos como o FIES.

No caso do problema quanto ao horário de entrada mais tarde e saída mais cedo de sala de aula, o entrevistado evidenciou que existe um acordo no programa de estudos que flexibiliza estas ocorrências.

Por outro lado, a semana acadêmica dos cursos é evidenciada como uma ação preventiva de retenção, visto que os grupos de estudo convidam os empresários para visitar a exposição e conhecer os projetos profissionais desenvolvidos com seus professores. Esse evento, conforme manifestado pelo entrevistado é uma grande experiência para todos os participantes, visto que nesta

ocasião, os alunos confirmam a relação da teoria-prática especialmente porque os empresários podem contratar um trabalho de consultoria dos grupos de estudo com a supervisão do professor, o que dá a oportunidade de aplicar suas habilidades pessoais.

Informou o entrevistado que um projeto lúdico chamado *Olimpíadas* tem o objetivo de resgatar o conhecimento defasado do ensino médio, além das disciplinas de português e matemática ministradas no primeiro semestre.

No Ambiente de Evasão da Dimensão Institucional, período Pré-admissão nenhuma causa foi declarada pelo entrevistado. Contudo na Dimensão Pós-admissão várias ações de retenção foram manifestadas:

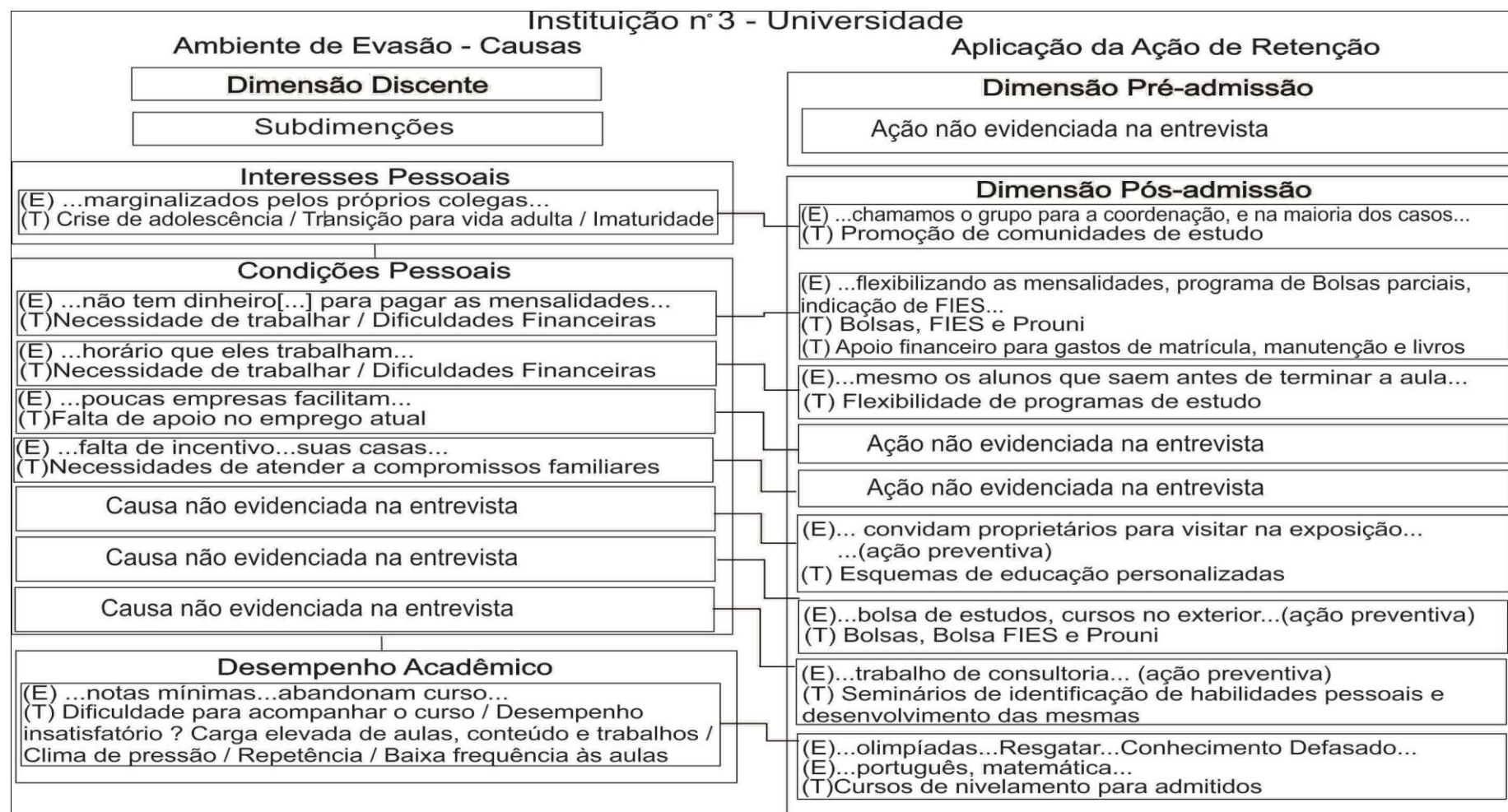
Nas primeiras semanas de aula para os iniciantes, oferecemos palestras sobre como os alunos podem/devem participar das atividades oferecidas pela Instituição. [...] O professor responsável pela monitoria escolhe os melhores alunos, que irão ajudar seus colegas nas disciplinas que têm dificuldades e conseguem 90% de sucesso. [...] Em grupos de trabalho, os alunos procuram empresas, e com orientação dos professores estudam soluções através de projetos reais, descrevem a “visão” a “missão” e convidam os proprietários para ouvir seus trabalhos. [...] Os líderes de sala são estimulados a formar grupos de estudo, contribuindo com a troca de conhecimento entre os alunos participantes. [...] Através de feiras organizadas pelos alunos na semana acadêmica, onde cada grupo de estudo demonstram os projetos desenvolvidos em empresas reais, com a supervisão dos professores fora da sala de aula e participação dos empresários. [...] Conhecendo o perfil de nossos alunos que têm pouco tempo para estudar, os professores, procuram facilitar a aprendizagem através de um programa de estudo dentro das possibilidades reais do aluno. [...] Os professores e a coordenação procuram conhecer cada aluno, saber de suas dificuldades para atendê-las.

Estas ações de retenção não têm vínculo direto com causas de evasão desta IES. Para efeito deste estudo, tais ações de retenção foram qualificadas como ações preventivas.

O entrevistado manifestou, entre as atuais ações de retenção da Instituição, que três representariam mais de 70% dos resultados de sucesso, a saber: as *Olimpíadas*, o oferecimento das disciplinas de português e matemática, e as soluções de problemas financeiros por meio do FIES e bolsas como o Prouni.

A seguir, as figuras 20 e 21 sintetizam as evidências encontradas na Instituição nº. 3.

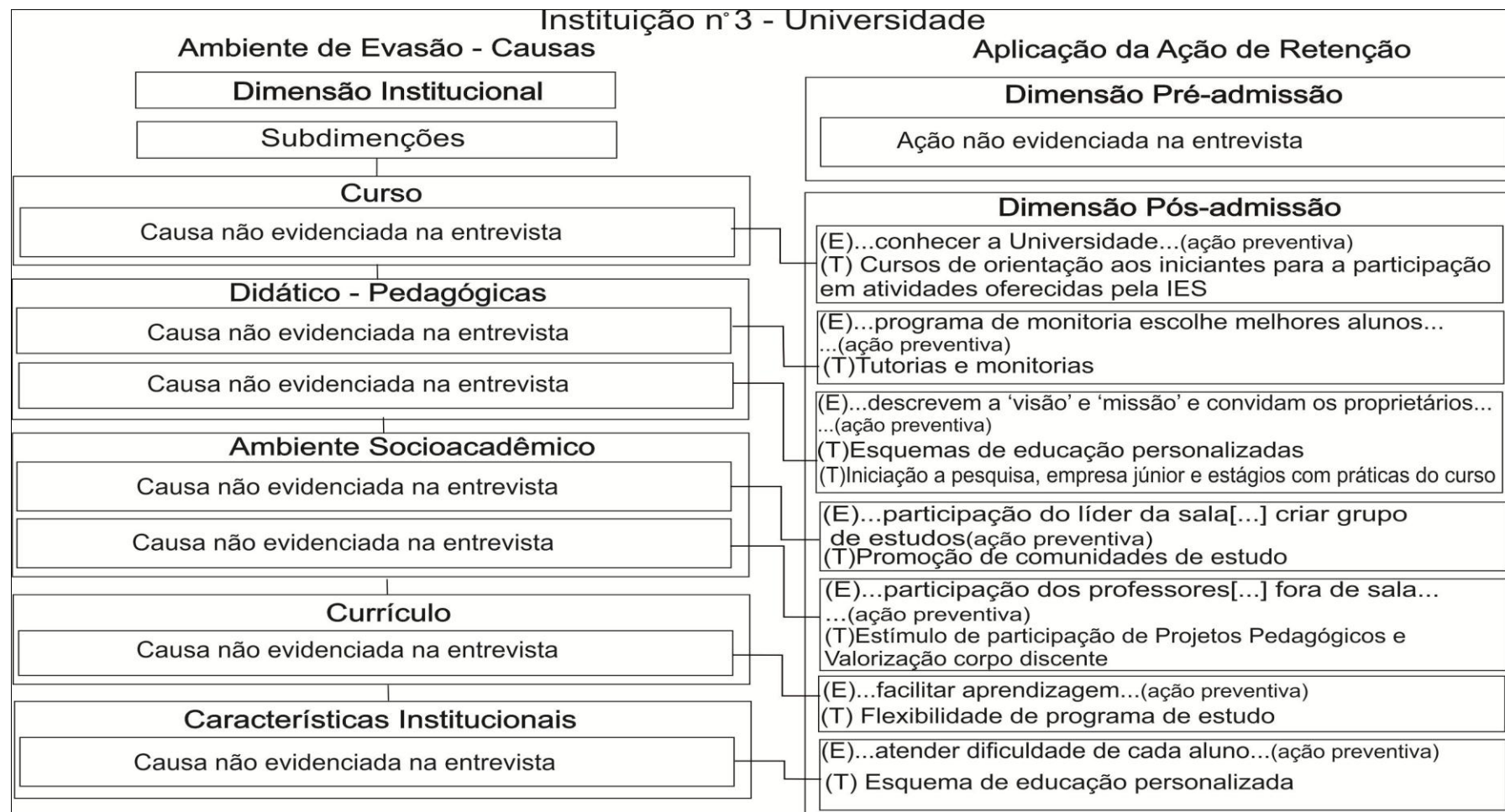
Figura 20 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 3ª. IES (Dimensão Discente)



Fonte: dados da pesquisa.

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 21 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 3ª. IES (Dimensão Institucional)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

**Instituição nº. 4 (Universidade)**, essa Instituição atua há 17 anos, apresentando atualmente um número aproximado de 4.000 alunos. O entrevistado é coordenador do Centro de Ciências Sociais que incorpora as Faculdades de Ciência Econômica, Ciência Contábil, Administração, Logística e Comércio Exterior.

O entrevistado indica sete causas de evasão associadas à Dimensão Discente e vinculadas a três subdimensões Interesses Pessoais, Condições Pessoais e Desempenho Acadêmico (figura 22), conforme ilustrado a seguir:

Na Faculdade de Administração muitos alunos entram sem conhecimento prévio do curso e muitos desistem (Interesses Pessoais). [...] Causas financeiras, problemas em casa, problemas sérios de saúde, morar em outra cidade (Condições Pessoais). [...] Dificuldade de acompanhar o curso por deficiência no ensino médio e a retenção por dependência (Desempenho Acadêmico).

Na aplicação de ações de retenção na Pré-admissão nenhuma ação foi declarada. A manifestações do entrevistado no Pós-admissão evidenciam quatro ações: a bolsa de estudos e os financiamentos do FIES e Ciência sem Fronteira, o encaminhamento do aluno ao setor psicossocial, o nivelamento pelo Piva – Programa de iniciação à Vida Acadêmica e salas especiais para dependência.

As ilustrações a seguir buscam ilustrar o ambiente de causa-retenção manifestado pelo entrevistado.

Nos cursos de administração a evasão é alta porque os alunos entram sem saber o por que. Entram estes alunos e saem depois [...] quando o problema é financeiro a gente tenta por meio de bolsa, quando é pedagógico por meio de nivelamento, quando é uma disciplina específica a gente encaixa o aluno em disciplina correlata e em DP (dependência) em sala especial com professor diferente do anterior.

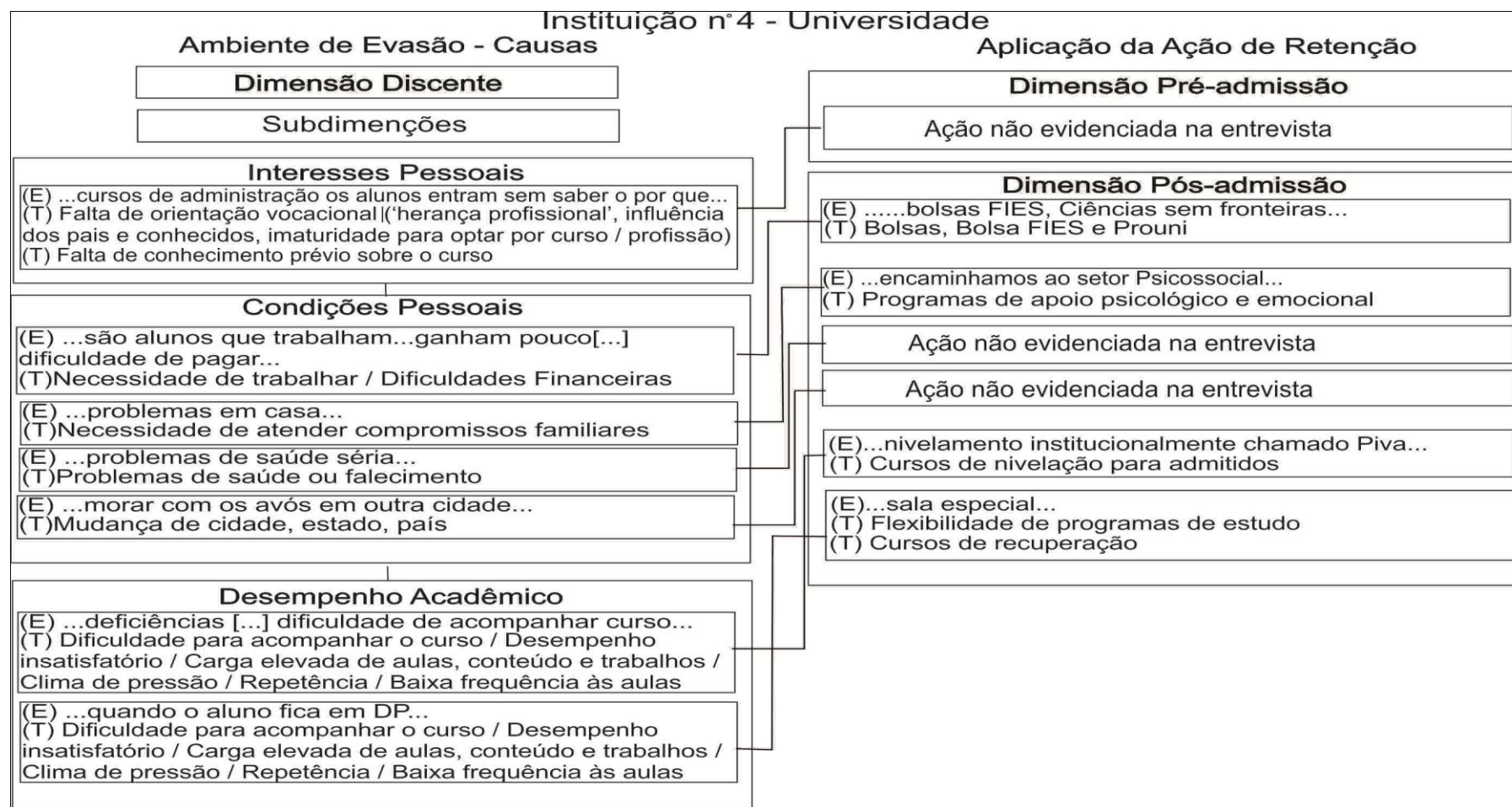
A deficiência do curso médio nas disciplinas português/matемática, tomada como causa da evasão na Dimensão Institucional, é tratada pelo Programa de Iniciação à Vida Acadêmica –PIVA. No entanto, ações de retenção são evidenciadas, sem uma vinculação declarada pelo entrevistado à causa específica. Estas ações foram qualificadas como ações preventivas e são:

A reunião mensal com os representantes de sala contribui com o coordenador para conhecer os problemas da sala e dos alunos. [...] As monitorias têm contribuído em muito para evitar a dependência. [...] As disciplinas comuns dos Cursos de Contábeis, Economia e Administração, ministradas nas mesmas salas, tem facilitado a vida dos alunos e evitado a evasão, porque como a economia de salas e professores, as mensalidades são menores no primeiro semestre. Também existe a facilidade de mudar de curso, como também amplia a rede de relacionamentos universitários. [...] Outra estratégia de manter o aluno estudando na nossa Instituição é o desconto de 50% para todos os alunos ou ex-alunos que queiram fazer outro curso superior.

As figuras 22 e 23 sintetizam os conteúdos evidenciados na Instituição nº. 4.



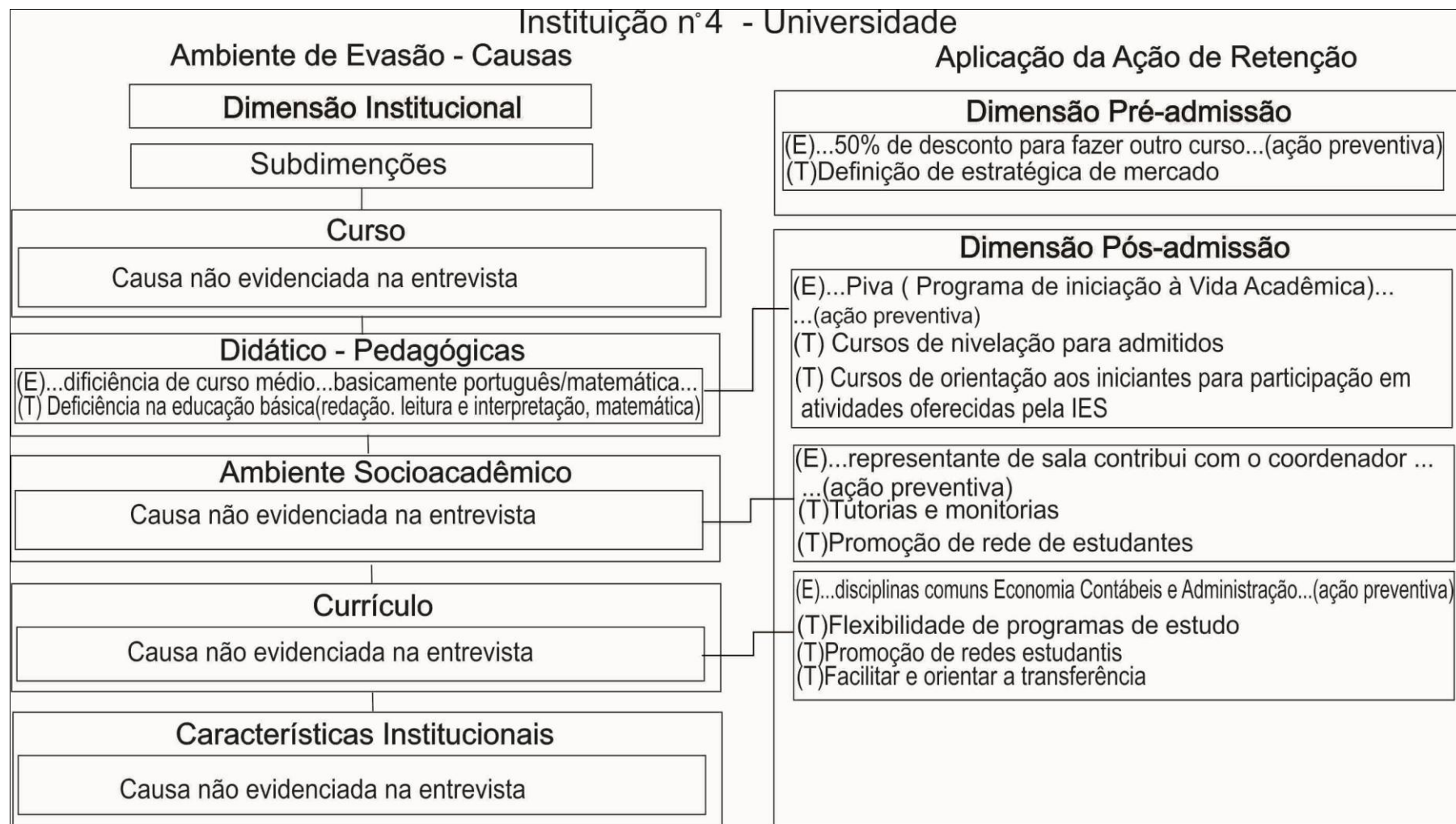
Figura 22 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 4ª. IES (Dimensão Discente)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 23 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 4ª. IES (Dimensão Institucional)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

**Instituição nº 5 (Universidade)**, essa Instituição conta com pouco mais de 30.000 alunos nos cursos de bacharelado e de tecnólogos de nível superior.

Segundo o entrevistado, há menos de um ano está funcionando o *escritório de retenção* com o objetivo de diminuir a evasão.

O entrevistado declarou que, com o *escritório de retenção* funcionando, novas sistemáticas foram implantadas. Uma das principais refere-se a quando o aluno vai à secretaria pedir para sair e é encaminhado para o escritório, onde, por meio da realização de uma entrevista com duração média de 60 minutos busca-se entender as razões do discente e encontrar uma solução para mantê-lo.

O resultado tem sido muito positivo, em seis meses de funcionamento efetivo conseguimos reter 210 alunos em seis meses de atividade, o que significa uma projeção de receita de uns seis milhões e meio. O trabalho é muito representativo.

Afirmou que pesquisas realizadas pelo *escritório de retenção* indicam que a evasão por causa financeira ou econômica está em terceiro lugar, com 8% do total, em segundo, a escolha do curso errado, com 12% e em primeiro lugar, o que causa a evasão, são as razões de ordem pessoal, com 15%. Destaca também, o Desempenho Acadêmico como indicador de evasão pela dificuldade de acompanhar o curso ou pela baixa frequência às aulas.

O entrevistado alerta que ações de prevenção deverão ser prioritárias no contexto da retenção dos alunos. Relata ainda que esta política de prevenção de evasão deve ser iniciada na fase da pré-admissão, com ações de testes vocacionais e seminários de orientação vocacional; palestras com temas de cada área do conhecimento; guia de informação completo e verdadeiro do aluno, demonstrando o potencial de empregabilidade, valor médio de remuneração, exigências para a formação e os pré-requisitos da área do conhecimento.

Na dimensão pós-admissão, muitas ações foram indicadas pelo entrevistado para solucionar os problemas da evasão, como por exemplo, o envio do aluno para o setor de apoio psicológico e emocional, quando pertinente, encaminhado para a área de Recursos Humanos da Instituição para alocação em uma atividade empregatícia dentro da Instituição, quando possível. Diante de problema financeiro, o entrevistado afirmou que a Instituição procura facilitar o FIES, Ideal Investe e recentemente o Crédito Educativo oferecido pela Instituição, além de bolsas e em alguns casos descontos. Quando as mensalidades estão atrasadas, acordos que cabem no bolso do aluno são realizados. O entrevistado complementou sua



abordagem sobre ações de retenção expressando “aqui fazemos de tudo para reter o aluno”.

Afirmou que foi criado um centro de recuperação dos alunos que entram com deficiência do curso médio, pois esta é uma causa de repetência e consequente causa de evasão.

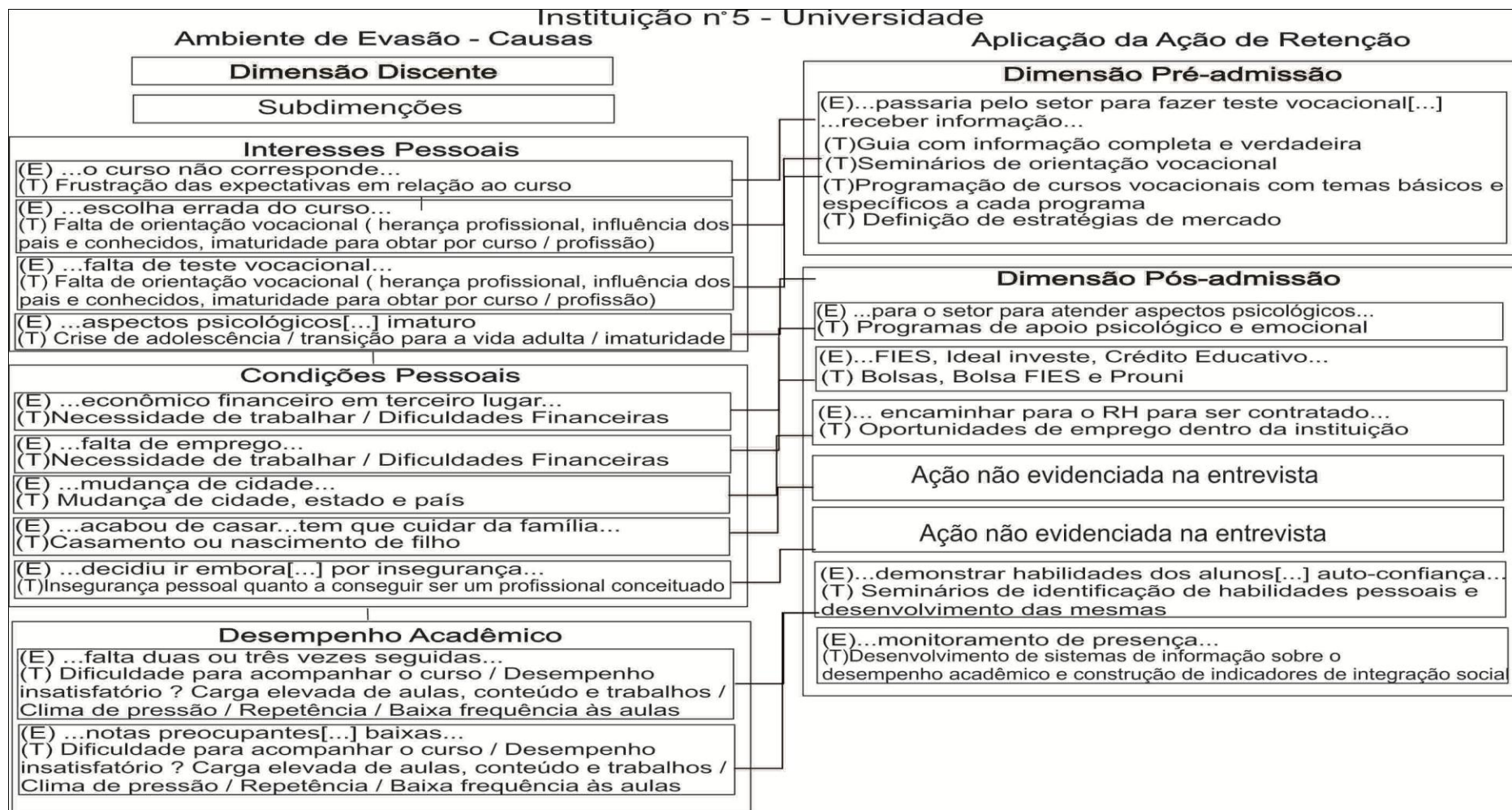
Declarou que está criando um grupo de profissionais na Instituição que irão se reunir mensalmente, buscando ações de retenção, tanto para a Dimensão do Discente como para a Dimensão Institucional, principalmente ações preventivas que considera ser mais eficientes: “20 profissionais [...] discutiríamos planos de captação e retenção [...] estudos mostram que o custo de reter o aluno é menor do que o de captar, você gasta seis vezes menos para reter do quando gasta para captar o aluno”.

Somente este entrevistado apresentou conhecimento teórico sobre modelos de evasão-retenção e relatou que procura colocar em prática esse conhecimento: “pesquisas americanas desde 1930 [...] nos anos 40, 50, 60, 70 e 80, eles estão bastante adiantados”.

Quanto à causa da evasão, na subdimensão Interesses Pessoais indicou que o aluno tende a evadir quando o curso não corresponde a sua expectativa/escolha indevida, o que pode ocorrer por falta de teste vocacional, além de aspectos psicológicos e imaturidade. Nas Condições Pessoais indicou como causa, o fator econômico e financeiro, falta de emprego, mudança de cidade, casamento recente e insegurança de bons resultados na profissão escolhida. Quanto ao Desempenho Acadêmico, o entrevistado declarou que faltas seguidas e notas baixas são fatores que levam à evasão.

Nas figuras 24 e 25 são sintetizadas as manifestações do entrevistado na Instituição nº. 5.

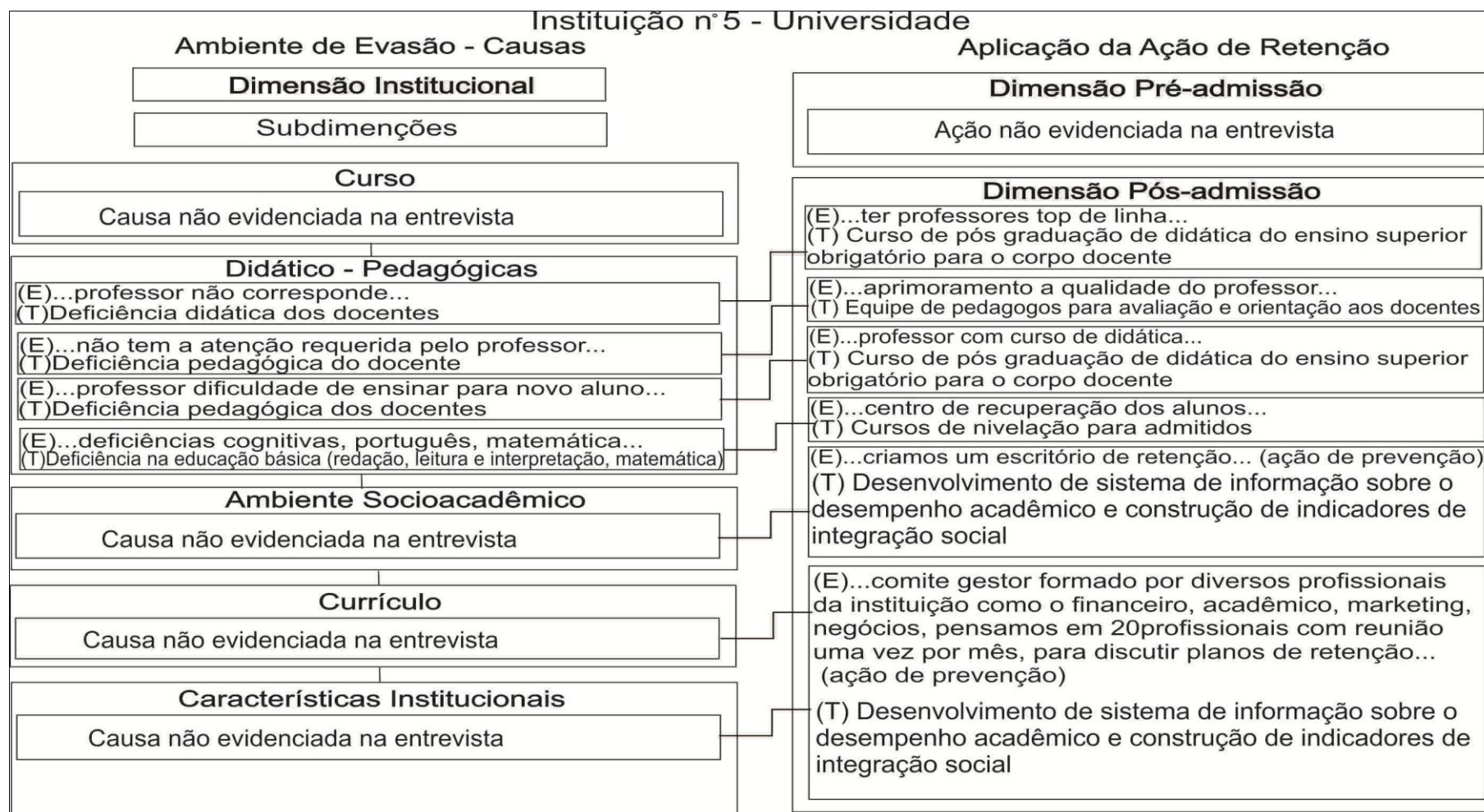
Figura 24 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 5ª. IES (Dimensão Discente)



Fonte: dados da pesquisa.

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 25 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 5ª. IES (Dimensão Institucional)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

**Instituição nº. 6 (Universidade)**, essa Instituição apresenta em torno de 50.000 alunos nos cursos de bacharelado e tecnólogos. Segundo o entrevistado que atua na direção do curso de Administração dos quatro campi da IES, a maioria dos alunos da Instituição é de classe C e D, trabalhadores que estudam à noite: “90% dos alunos do curso de administração trabalham para poder pagar seu curso superior”.

Informou que a causa de evasão financeira não é mais o principal motivo de evasão: “nós temos uma evasão pequena pela causa financeira”.

Para o entrevistado, a grande causa da evasão é a repetência: “quando ficam em mais de duas dependências, aí eles desistem mesmo”.

A ocorrência de reprovação em disciplinas gerando a dependência pode ter origem em vários aspectos, segundo o entrevistado: limitações culturais, distâncias casa-trabalho-universidade, induzindo a baixa frequência às aulas; a deficiência na educação básica expressada na dificuldade de redação e com a matemática.

Sobre esse último aspecto, o entrevistado declarou que, atualmente são desenvolvidas ações preventivas para reter o aluno mediante o oferecimento de cursos de nivelamento, para que o aluno possa, a partir do segundo semestre, cursar as disciplinas mais complexas.

Sintetiza que, a deficiência de formação no ensino médio e a situação de dependência representam os maiores percentuais de causa de evasão: “procedimento de nivelamento retém mais ou menos uns 50% [...] a causa da dependência representa mais ou menos 50% do total da evasão”.

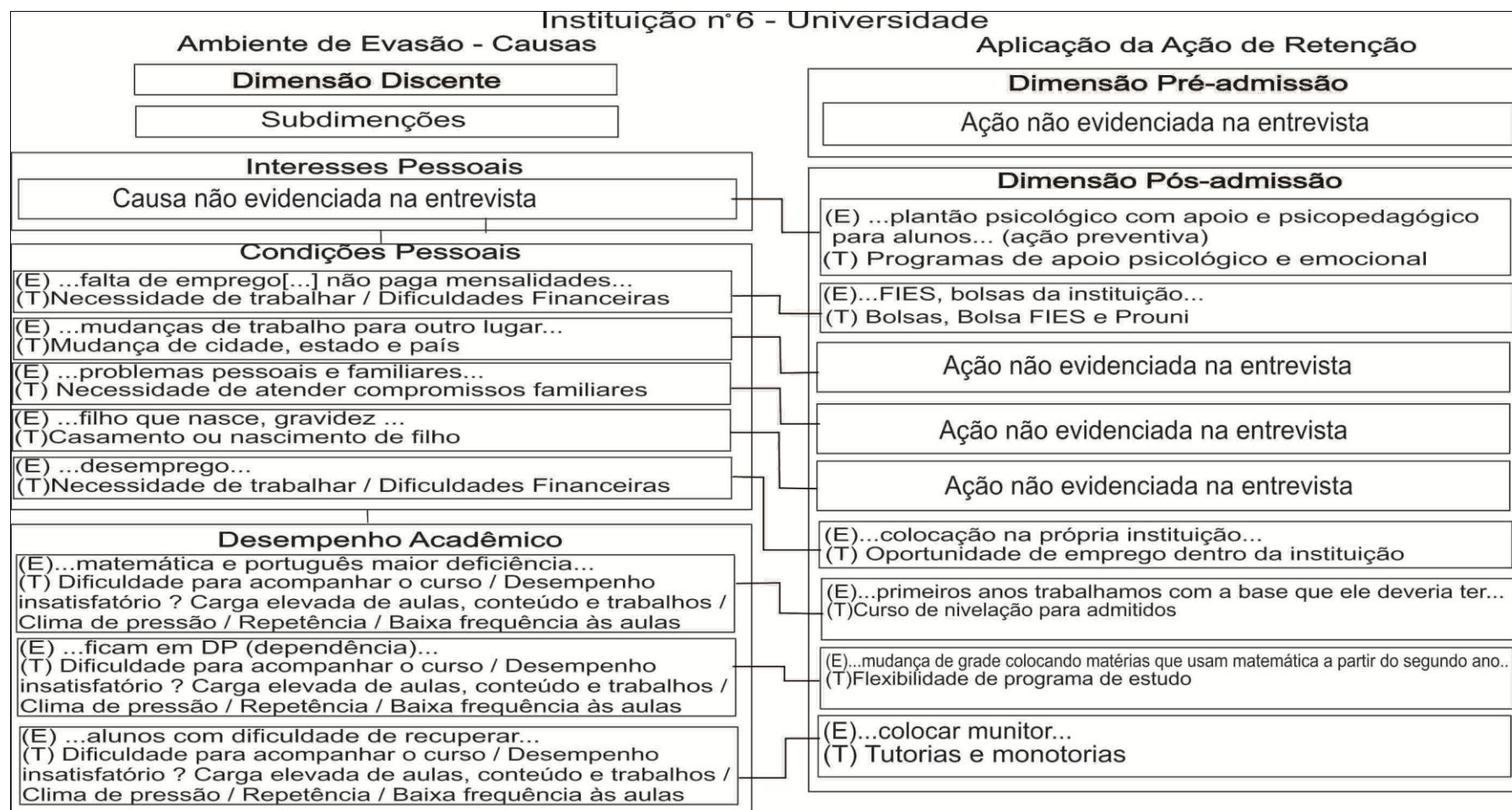
Citou como outras Condições Pessoais, para as causas de evasão, a falta de emprego, mudança de local de trabalho, problemas familiares, gravidez/nascimento de filho.

Alerta que as informações relativas à decisão do aluno evadir chegam de forma tardia o que torna inviável qualquer ação de retenção. Nesse sentido, registra a importância de se ter um controle efetivo de frequência do aluno às aulas/atividades escolares.

As Figuras 26 e 27 ilustram o ambiente evidenciado na IES nº. 6.



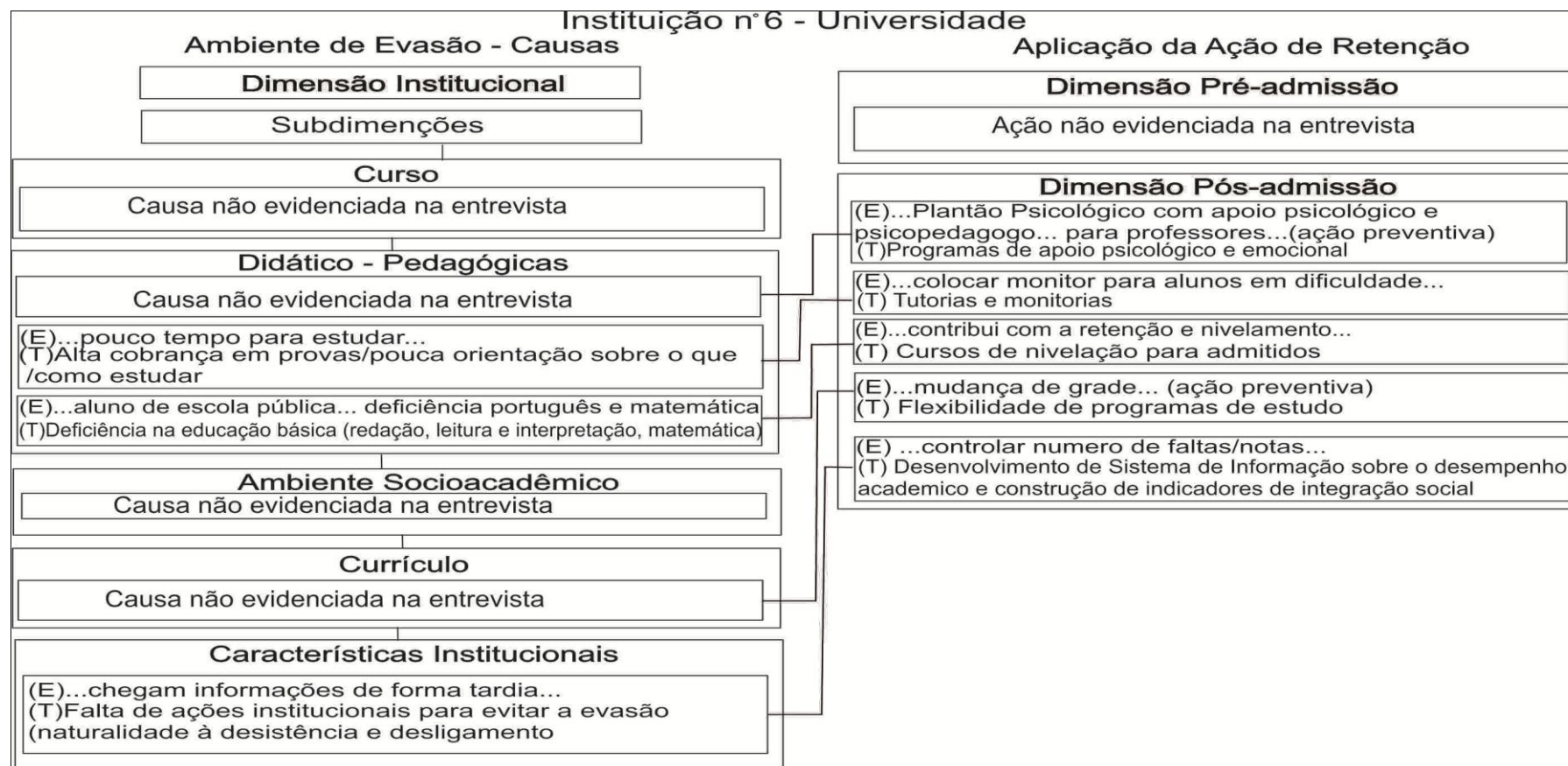
Figura 26 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 6ª. IES (Dimensão Discente)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\* (E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 27 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 6ª. IES (Dimensão Institucional)



Fonte: dados da pesquisa.

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

**Instituição nº. 7 (Universidade)**, essa Instituição, há 45 anos em atividade, atende aproximadamente 6.300 alunos nos cursos de bacharelado e tecnólogos de nível superior.

O entrevistado, que atua como Pró-Reitor de Graduação, dirige as políticas de gestão acadêmica e de retenção de estudantes, que são coordenadas pelos gestores de cursos.

Na Dimensão Discente, no ambiente de evasão, o entrevistado apontou o desconhecimento prévio do curso como uma causa de evasão, ou seja, um interesse pessoal por vezes frustrado em função do desconhecimento apresentado pelo estudante. Também o curso de Administração funciona como segunda opção para muitos alunos, que acabam por desistir do curso no primeiro semestre.

A Instituição abre as inscrições para o vestibular para todos os interessados sem preocupação de orientar no ato da inscrição sobre o curso, a carreira profissional e as dificuldades que serão encontradas. [...] O curso de Administração é para a maioria dos alunos o 'plano B'. Por vezes o aluno queria fazer engenharia, mas não teve êxito e matriculou-se na Administração.

Causas relacionadas às Condições Pessoais também são evidenciadas pelo entrevistado. Relatou que a evasão pode ocorrer por motivo financeiro, quando o aluno perde o emprego, ou quando parte do salário é para completar a renda familiar. Outra causa vinculada a esta subdimensão é a falta de confiança pessoal, ou seja, não acreditar em seu potencial de transformação em um profissional conceituado, criando então, um forte desestímulo para a continuidade dos estudos.

Outro conjunto de situações relacionadas ao Desempenho Acadêmico também convergem para a evasão. Nesse contexto, entende que problemas culturais, frágil escolarização, baixa frequência às aulas, dificuldade de aprender determinadas matérias, tende a repetência ou dependência, causando a evasão.

Embora a Instituição não pratique a ação, julga que a IES necessitaria executar uma campanha publicitária esclarecedora na fase da Pré-admissão: “a campanha do vestibular deve ser esclarecedora, qualitativa e honesta, com palestras, seminários que esclareçam os cursos, as profissões, a carreira profissional, as dificuldades, pré-requisitos e os benéficos”.

Na Dimensão Pós-admissão, o entrevistado declarou que os financiamentos, principalmente o FIES, são importantes instrumentos de retenção. Declarou que assinou muitos contratos com 100% de financiamento.

No ambiente institucional lembrou que o comportamento do docente pode constituir-se em causa de evasão, tanto quanto a dificuldade do aluno com a escrita e com a matemática.

Assim, por um lado, solucionar o conflito gerado pelo professor em sala de aula é uma ação de retenção importante. Para isso, o coordenador conversa com o professor e os resultados são sempre positivos, minimizando as possibilidades de evasão dos alunos envolvidos na questão.

A prática de cursos de nivelamento minimiza o sentimento de desconforto que o aluno apresenta em decorrência das deficiências de formação no ensino fundamental e médio.

Na realidade, o nivelamento é até obrigação. [...] Quando os alunos passam a ter atitudes que indicam que vão desistir e a coordenação percebe, eles são chamados para uma conversa “teti-a-teti”. A conversa ajuda a descobrir possíveis causas para serem corrigidas.

Contudo, relatou que, quando o formulário de trancamento chega à coordenação, o aluno já tomou a decisão de evadir, ficando muito difícil evitá-la. Assim, seria necessária a obtenção desse quadro com antecedência.

Afirmou o entrevistado, que as palestras realizadas aos iniciantes nas duas primeiras semanas de aulas, explicando como é o ambiente universitário e o que a Instituição oferece para sua formação profissional, contribui muito para a retenção.

Declarou existirem os módulos comuns criados para uma mesma área do conhecimento, que contribuem para uma reformulação dos cursos em termos de custos, relacionamento entre os estudantes e transferência de área.

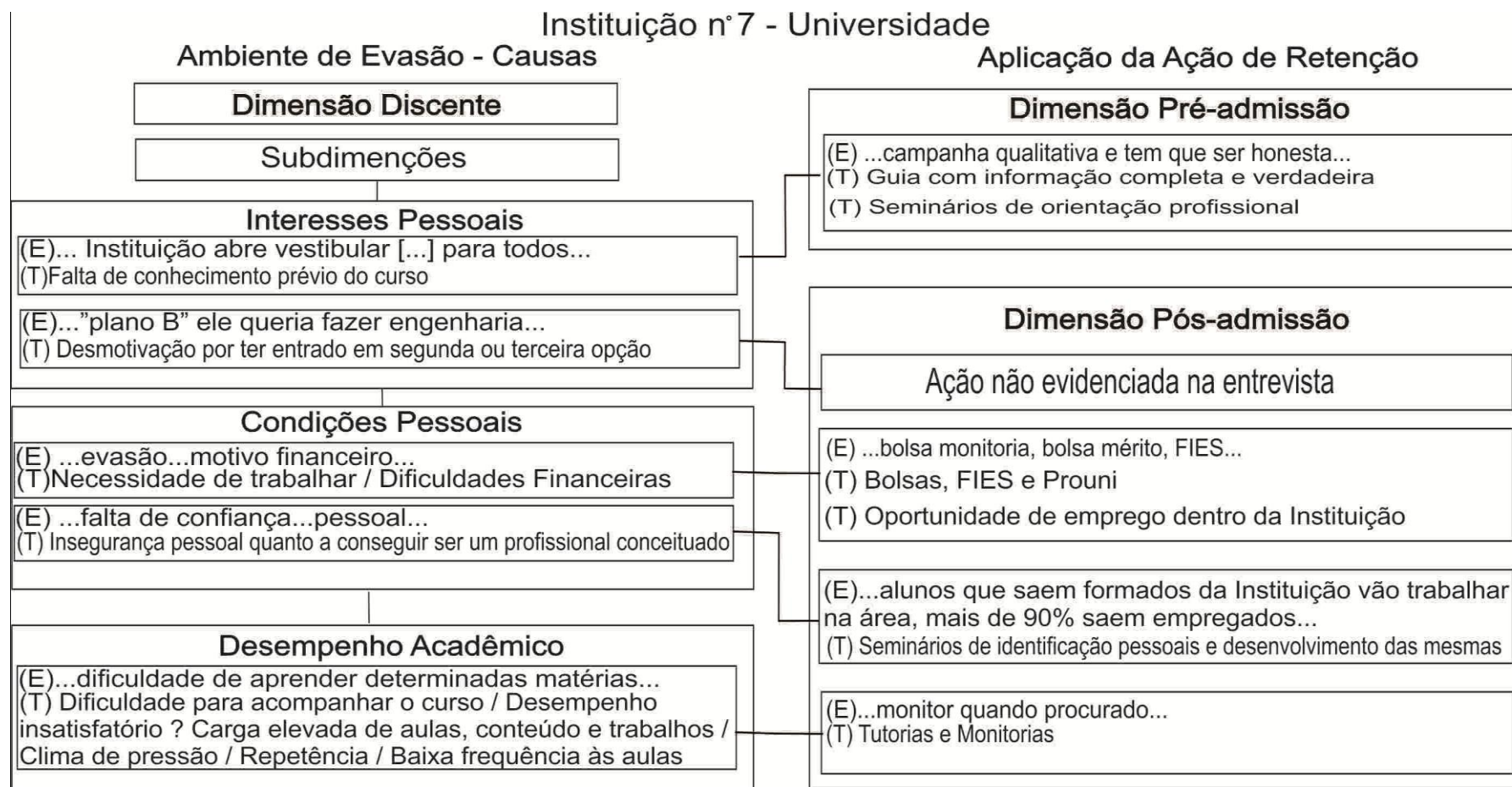
Foram criados módulos comuns [...] custos menores, mensalidades menores nos primeiros semestres, o que facilita o financeiro dos alunos, também aumenta o relacionamento entre colegas de outros cursos, facilita a transferência de cursos e evita a evasão.

Finalizou a entrevista, afirmando que todas as ações de retenção são importantes, mas duas têm maior peso para a retenção, o nivelamento e as soluções financeiras: “são ações de custo baixo com resultados eficazes, portanto, não existe interesse da Instituição em ampliar investimentos para outras ações de retenção atualmente”.

As figuras 28 e 29 ilustram as evidências obtidas na entrevista realizada na IES nº. 7.



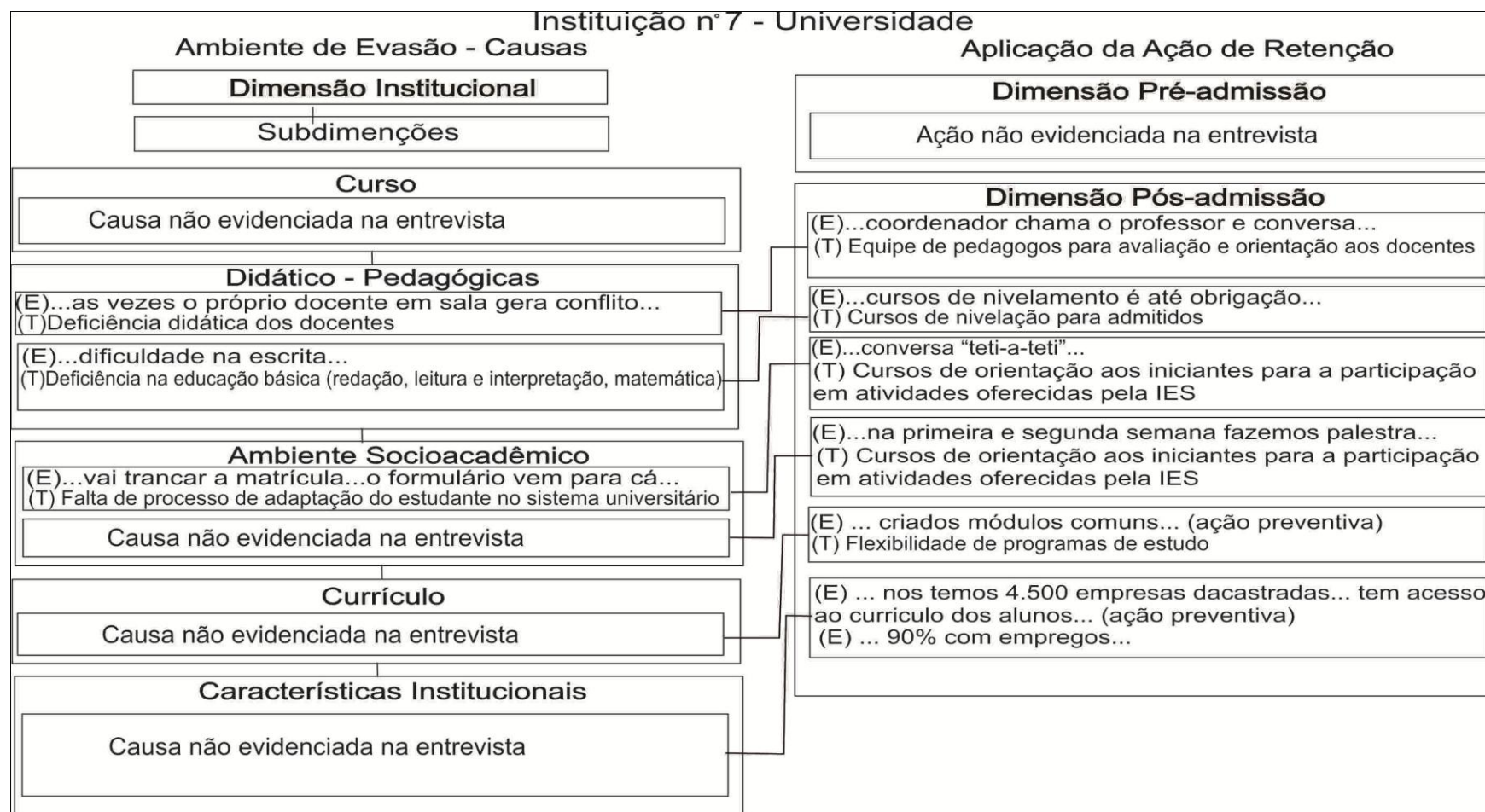
Figura 28 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 7ª. IES (Dimensão Discente)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 29 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 7ª. IES (Dimensão Institucional)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

**Instituição nº. 8 (Universidade)**, essa Instituição atende aproximadamente 110.000 alunos e possui quatro *campi*. O entrevistado está há 11 anos na coordenação, sendo responsável pela operacionalização do plano pedagógico, como também do relacionamento com os alunos no tocante às suas demandas.

Declara que, a maioria desses alunos estuda à noite, trabalha para pagar seus estudos, além de contribuir com as despesas da família e, em muitas vezes, são os chefes das famílias.

Na Dimensão Discente, o entrevistado citou como causas de evasão a situação financeira frágil dos alunos e a deficiência na educação básica.

Manifestou que a reprovação (dependência) representa a maior causa de evasão. Diante disso, adotaram ações para reduzir o número dessas ocorrências como a aprovação pela nota média das disciplinas nos dois primeiros semestres:

É a repetição de ano, ...nossa ação de retenção foi a recuperação dos conhecimentos do grau médio [...] mas a ação responsável por 30% a 40% foi a aprovação pela **média das disciplinas no primeiro e segundo semestre** [...] não conseguiu média para passar em duas ou até três disciplinas [...] mas na somatória das notas dividido pelo número de disciplinas ficou com **nota igual ou superior a média**, assim, o aluno não repetirá nas matérias que ficou com notas abaixo da média.

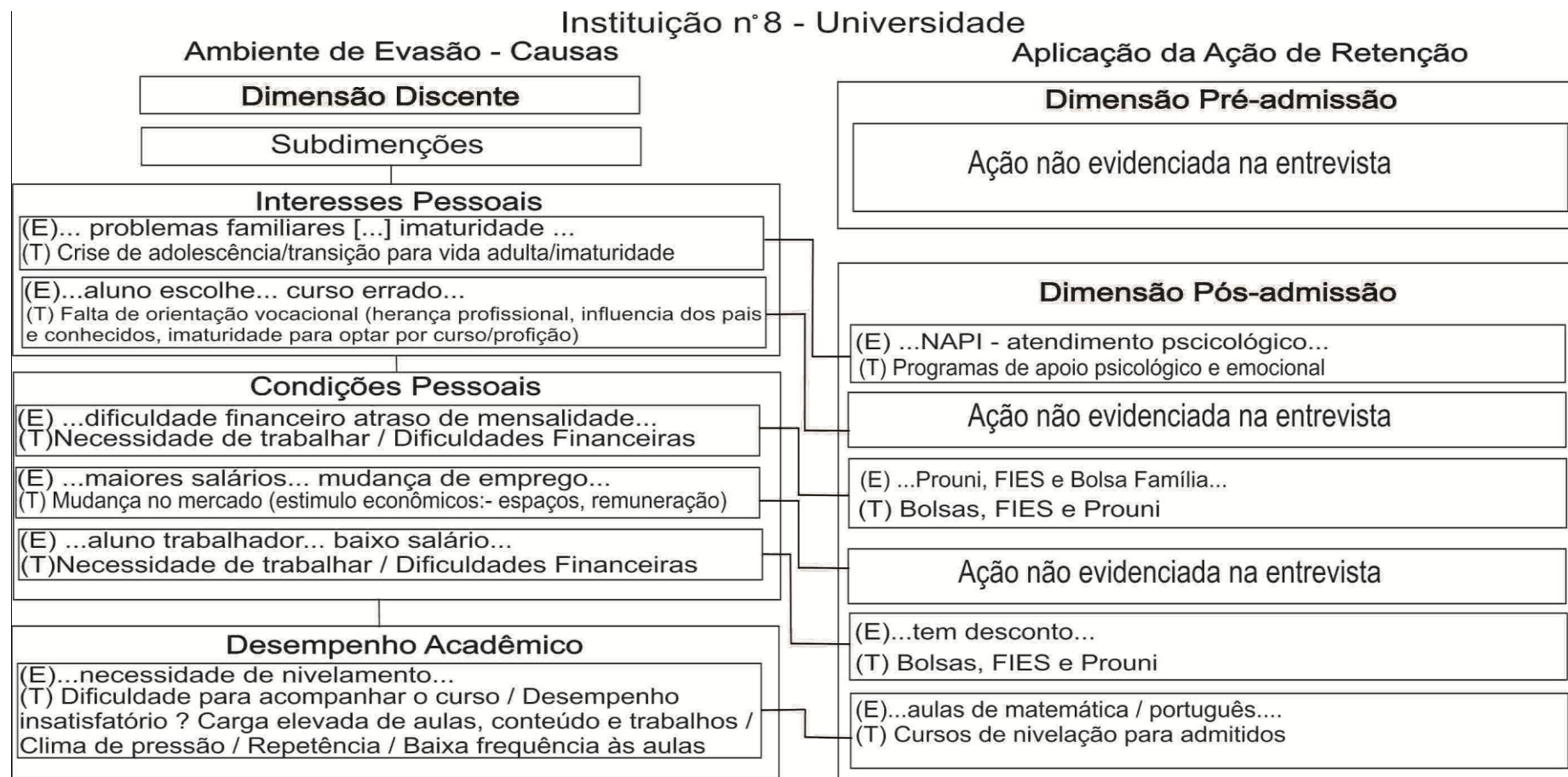
Informou que, os problemas financeiros já não são a principal causa, pois há disponibilidade de instrumentos de retenção que atendem a essas necessidades, como Bolsas parciais da IES e de empresas parceiras, como também sindicatos, o Prouni e o FIES. Ainda, que vários alunos com o recurso do Programa Bolsa Família também contribui para viabilizar o pagamento das mensalidades.

Declarou o entrevistado que problemas familiares, imaturidade, escolha do curso errado, são causas de Interesses Pessoais que podem levar a evasão. Quanto às Condições Pessoais afirma que, o atraso das mensalidades, baixos salários, quando não resolvido levam a evasão; outro fator de evasão da subdimensão Condições Pessoais é quando o aluno, recebendo oferta de maiores salários muda de emprego.

Afirmou como outras ações de retenção, a utilização do NAPI que é o setor de atendimento psicológico e a importância do relacionamento direto com os estudantes, principalmente através dos representantes de sala. Outro trabalho importante para a retenção, segundo o entrevistado, é a valorização da profissão escolhida pelo aluno. Informou que a IES não pretende ampliar ações de retenção.

As figuras 30 e 31 apresentam a síntese das evidências obtidas na IES nº. 8.

Figura 30 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 8ª. IES (Dimensão Discente)

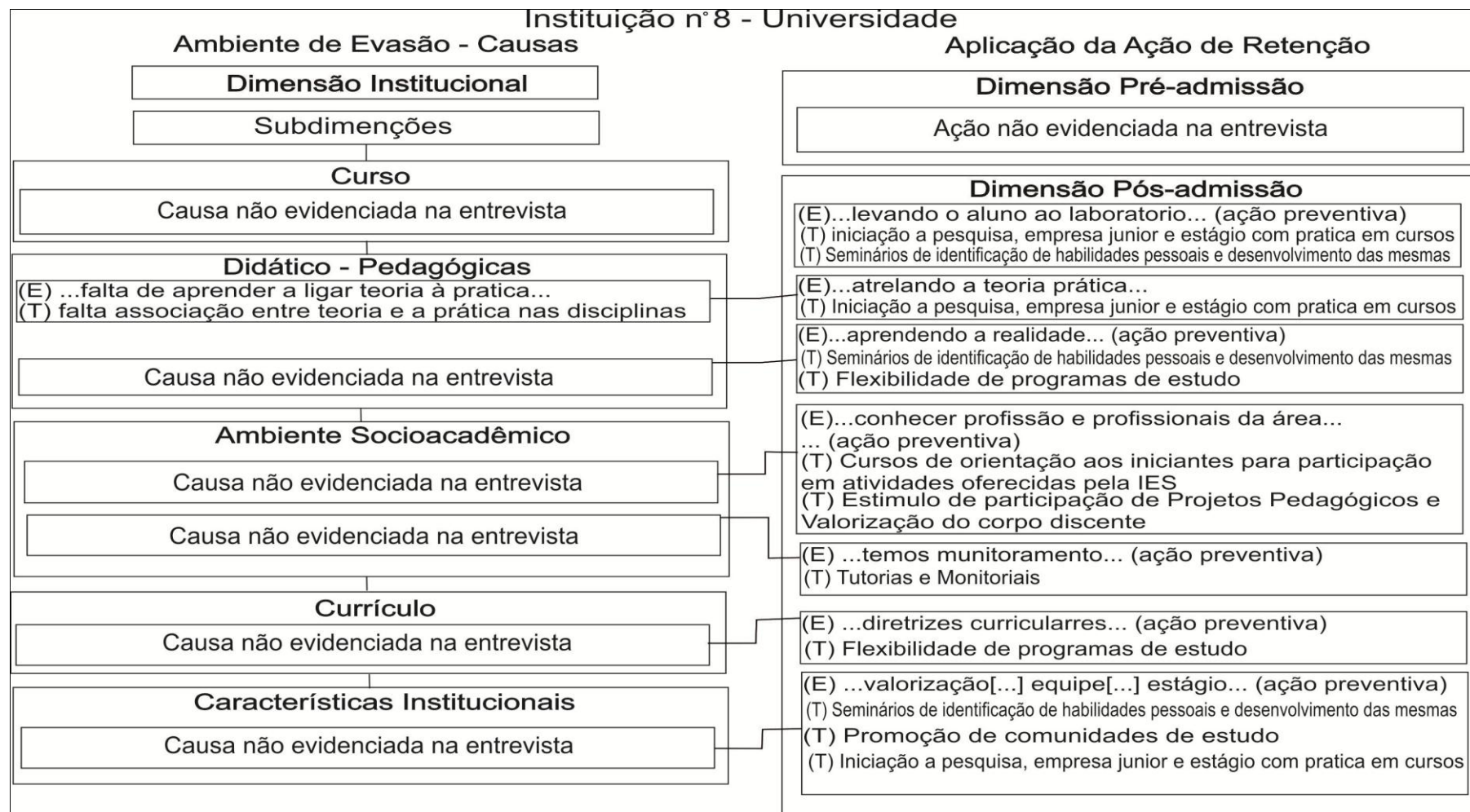


**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico



Figura 31 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 8ª. IES (Dimensão Institucional)



Fonte: dados da pesquisa.

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

**Instituição nº. 9 (Centro Universitário)**, essa Instituição possui um *campus* com um total 4300 alunos de bacharelado e tecnologia presenciais e há 7 anos é Centro Universitário. O entrevistado é Coordenador do curso de Administração e Tecnológicos.

Manifestou que as causas da evasão na Dimensão Discente são desconhecimento do curso na fase de matrícula, o que está vinculado à subdimensão Interesses Pessoais.

Ainda, na Dimensão Discente, algumas causas são relacionadas às Condições Pessoais do estudante. Nesse sentido, o entrevistado informou que a maioria dos alunos trabalha e recebe baixos salários e o reflexo são as dificuldades financeiras que levam à evasão. Na subdimensão Desempenho Acadêmico a dificuldade de acompanhar o curso leva à dependência e na sequência, à evasão.

Declarou que as ações aplicadas à retenção na Dimensão Discente são na fase da Pré-admissão, quando ocorre uma ação de esclarecimento ao futuro aluno sobre os cursos e as profissões e esta ação é tomada como uma estratégia de mercado. Na fase Pós-admissão, a apresentação de deficiências financeiras é atendida por meio de bolsas institucionais, Prouni e financiamentos como FIES.

Quanto à Dimensão Institucional o entrevistado manifestou que as disciplinas com alto grau de reprovação são fonte de evasão. Contribui para esse quadro a dificuldade do estudante com redação/leitura e matemática.

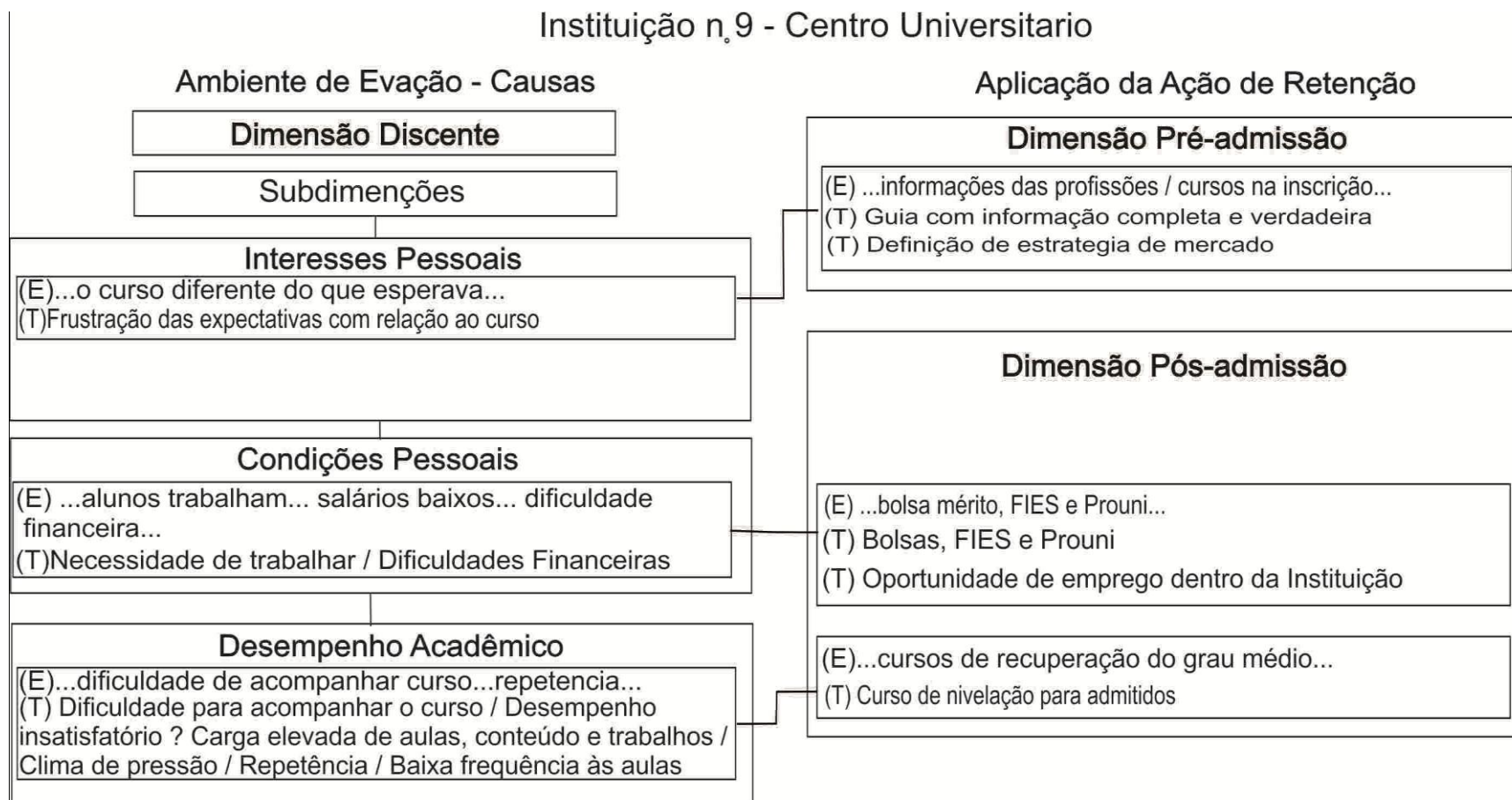
Registra que a demora ao recebimento de informação pela coordenação sobre a desistência dificulta a ação de retenção. Contudo, também registrou que existe uma passividade institucional na ação preventiva para evitar a evasão neste caso. Afirmou que a ação de retenção na Dimensão Pós-admissão dependem dos cursos com monitores e aulas de recuperação de português e matemática do ensino médio. Declarou existir o Núcleo de Atendimento para o aluno pós-admissão:

A instituição tem um núcleo de atendimento que busca entender se as questões são de cunho pessoal ou social [...] busca conhecer o perfil socioeconômico do aluno para orientá-lo financeiramente na sua trajetória de formação.

Finalizou informando que a Instituição está satisfeita com suas ações de retenção, principalmente o nivelamento e ações de solução financeira pelo FIES, não pensando ainda, em outros investimentos nessa área.

As Figuras 32 e 33 ilustram as declarações obtidas na entrevista realizada na IES nº. 9.

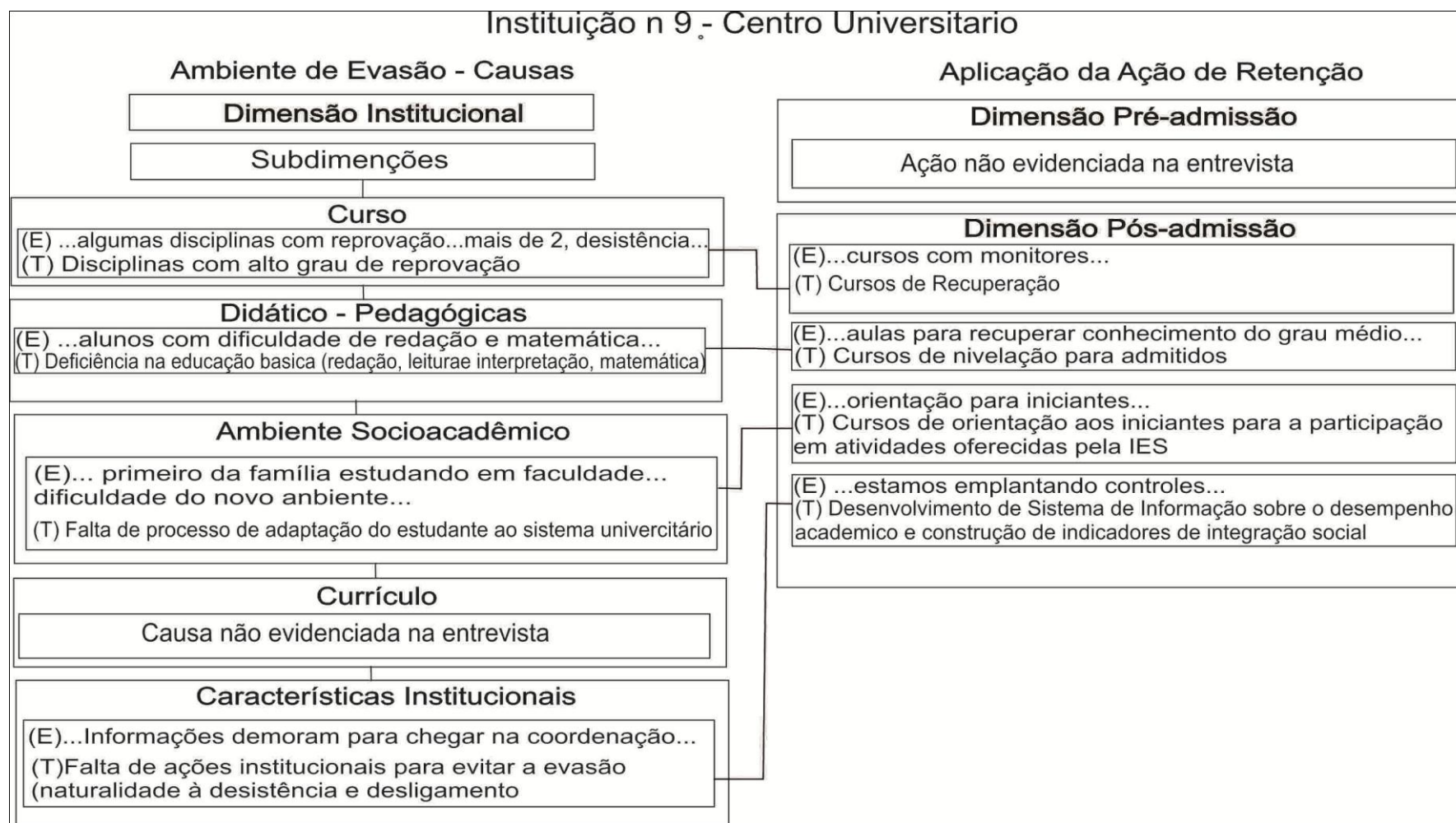
Figura 32 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 9ª. IES (Dimensão Discente)



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(E) Entrevista – (T) Teórico

Figura 33 – Modelo do desenho de evasão e retenção declarado pela 9ª. IES (Dimensão Institucional)



Fonte: dados da pesquisa.

\*(E) Entrevista – (T) Teórico



## 4.2 Atendimento ao objetivo “b”

O objetivo “b” refere-se a identificar a predominância das teorias/modelos de evasão-retenção no conjunto das causas da evasão e dos procedimentos de retenção evidenciados no ambiente das IES's integrantes deste estudo

O atendimento ao objetivo “b” desse estudo, no sentido de identificar a predominância de teorias/modelos de evasão-retenção no ambiente da evasão-retenção das IES's selecionadas foi construído em três etapas. A primeira buscou olhar o ambiente das causas de evasão, declarado no conjunto das nove IES's, e nesse ambiente evidenciar as situações de ameaças ou oportunidades passíveis de ações de retenção. A segunda etapa consistiu no desenvolvimento de uma avaliação subjetiva das ações de retenção declaradas, diante das situações de ameaças ou oportunidades sugeridas na primeira etapa. Enfim, na terceira etapa foi possível examinar a predominância de teorias/modelos de evasão-retenção no ambiente das IES's, considerado o nível de presença das ações de retenção diante da existência de ameaças/oportunidades decorrentes das causas de evasão declaradas no ambiente das IES's.

Para o desenvolvimento desse encadeamento analítico, as manifestações dos entrevistados foram agrupadas em três mapas. O primeiro, ilustrado na figura 34, é relativo às causas da evasão na Dimensão Discente, discriminando a causa de evasão empiricamente evidenciada, a sua incidência no total de entrevistas realizadas (quantidade de IES's com presença da causa no conteúdo da entrevista), bem como o modelo teórico no qual a causa indicada pelo entrevistado está inserida.

O segundo mapa, apresentado na figura 35, evidencia as causas da evasão associadas ao ambiente institucional, caracterizando-as segundo os mesmos parâmetros utilizados no mapa informado anteriormente.

O terceiro mapa, figura 36, embora também estruturado sob os mesmos parâmetros, aborda as ações de retenção presentes nas IES's, conforme declarações dos entrevistados.

#### **4.2.1 Um olhar sobre as causas da evasão declaradas**

Olhar sobre as causas da evasão declaradas pelos gestores identifica ameaças/oportunidades para ações de retenção.

As entrevistas apresentaram maior incidência de conteúdos relativos às causas de evasão, especialmente na Dimensão Discente, comparativamente à Dimensão Institucional.

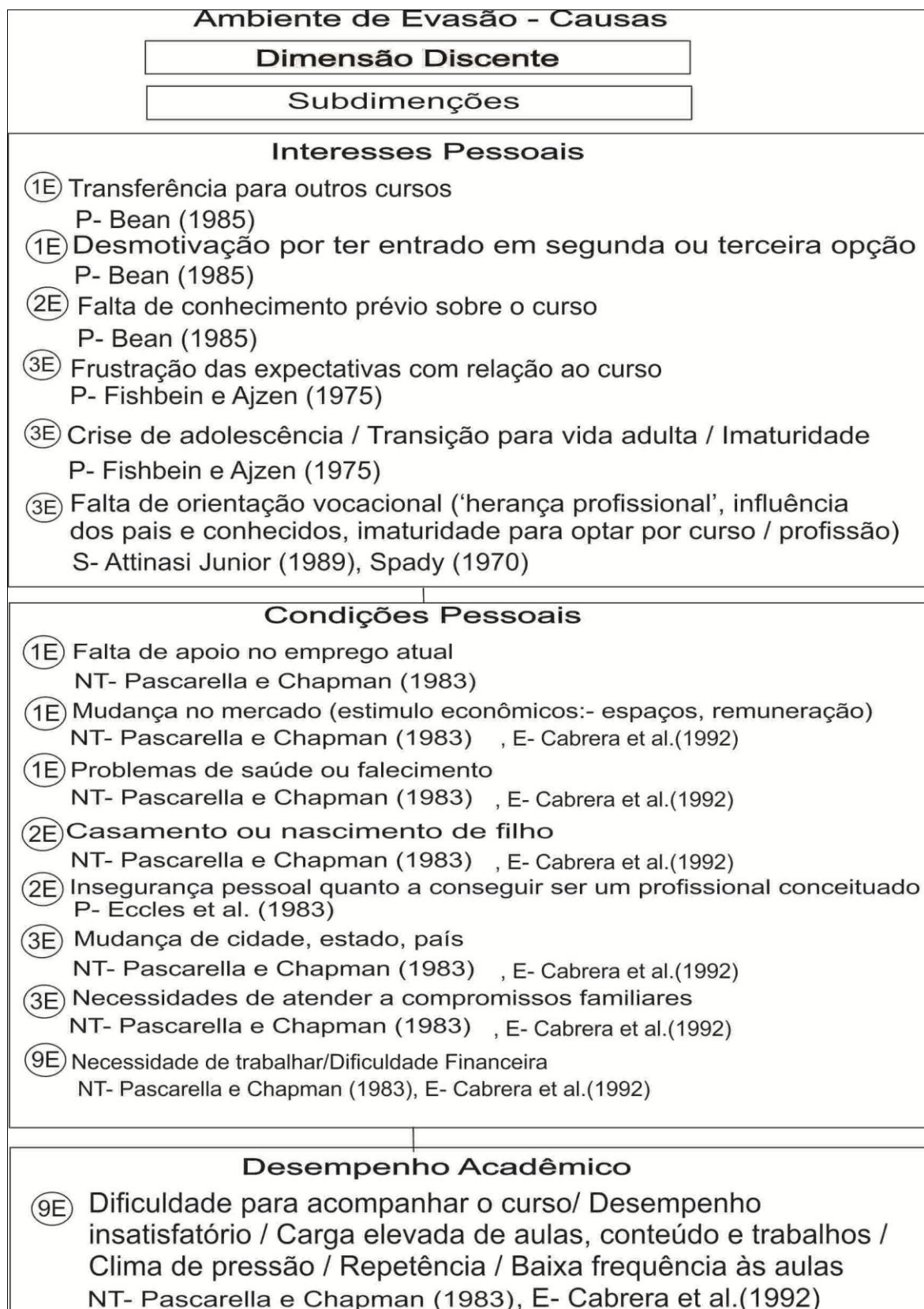
A título ilustrativo, registra-se a presença de 44 causas de evasão declaradas no Ambiente Discente, contra 23 indicações de causas no Ambiente Institucional, ou seja, quase o dobro de indicações no primeiro. Ainda, uma parte das causas alocadas no Ambiente Institucional faz referência às condições do Ambiente Discente, como a deficiência na educação básica (redação, leitura, interpretação de texto e matemática), indicada por 6 entrevistados (6E) no conjunto de 12 indicações da Subdimensão Didático-Pedagógica e das 23 ocorrências da Dimensão Institucional do ambiente de Causas da Evasão. Essas orientações quantitativas estão ilustradas nas Figuras 34 e 35.

Essa situação, vinculada à Subdimensão Didático-Pedagógica, evidencia uma deficiência da estrutura de formação educacional, visto a transferência informal para o ensino superior de uma parte da formação do estudante. Assim, parte da grade de conteúdos do ensino superior necessita ser comprometido com a recuperação da formação do estudante, em especial, aquele originário da escola pública, conforme manifestações nas entrevistas.

Também na subdimensão Didático-Pedagógica, da Dimensão Institucional das Causas de Evasão, a fragilidade pedagógica-didática do docente é evidenciada por meio de 5 ocorrências (deficiência pedagógica, deficiência didática, falta de associação entre teoria e prática na disciplina) entre as 12 situações da subdimensão e das 23 ocorrências da Dimensão Institucional.

Essa situação evidencia o espaço para capacitação e (re) qualificação do docente a ser atendido por programas governamentais de investimento na formação do professor, mas também por programas institucionais customizados ao ambiente das IES's.

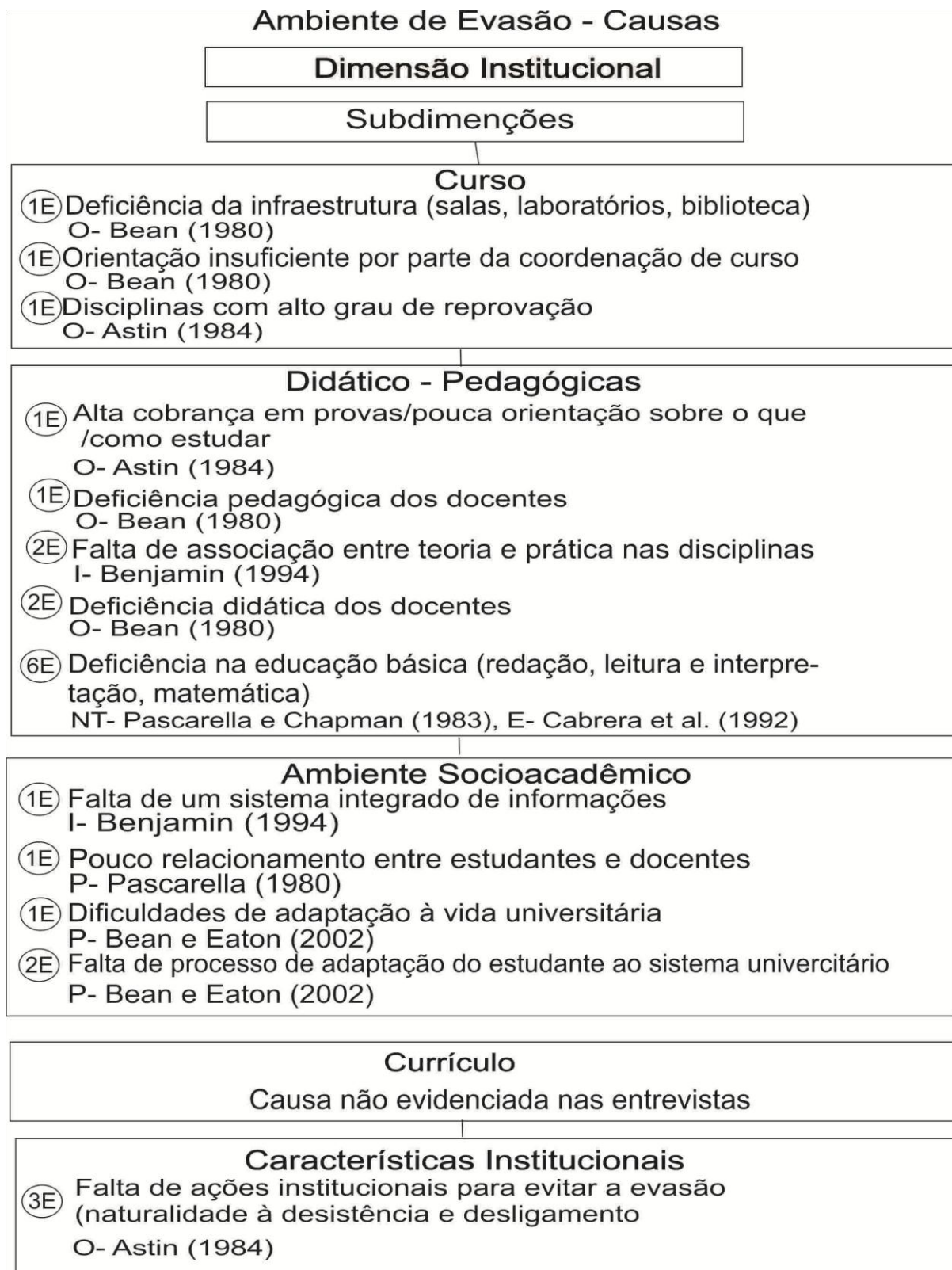
Figura 34 - Mapa das causas de evasão declaradas – Dimensão Discente



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(nE) Quantidade de citações das entrevistas; P - Modelos psicológicos; S - Modelos sociológicos; E - Modelos econômicos; O - Modelos organizacionais; I - Modelos interacionistas; NT - Modelo aluno não tradicional

Figura 35 - Mapa das causas de evasão declaradas – Dimensão Institucional.



**Fonte: dados da pesquisa.**

\*(nE) Quantidade de citações das entrevistas; P - Modelos psicológicos; S - Modelos sociológicos; E - Modelos econômicos; O - Modelos organizacionais; I - Modelos interacionistas; NT - Modelo aluno não tradicional

A Dimensão Institucional de Causas da Evasão evidencia, ainda, ameaças a ocorrência da evasão em decorrência de fragilidades de infraestrutura física e administrativa nas instituições, seja por deficiência em termos de sala de aula, laboratório e/ou biblioteca, seja por deficiência de controles do processo – falta de sistema de informação integrado, pouco relacionamento entre estudantes e docentes e estudantes e coordenação, falta de um processo/programa de adaptação do estudante ao sistema universitário, seja, ainda, pela ausência de ações institucionais para evitar a evasão.

Essa situação evidencia outro espaço de capacitação que incorpora a capacitação e qualificação dos profissionais da instituição em gestão para a retenção do estudante, por meio da implementação de processos logísticos em termos do fluxo de informação e da prática dos relacionamentos: aluno-professor; professor-coordenador; aluno-coordenador; estudante-estudante, estudante- outros atores institucionais.

Por outro lado, no ambiente discente das Causas da Evasão, a Subdimensão Condições Pessoais é a mais presente, com 22 indicações de causas, dentro das quais 9 ocorrências referem-se à necessidade de trabalhar/dificuldade financeira apresentada pelo estudante, necessidade de atender a compromissos familiares (3 indicações) e necessidade de mudar de cidade, o que por vezes ocorre em função da busca de trabalho (3 indicações).

Essa situação sugere que o suporte financeiro proveniente de programas de financiamento ao estudante e programas de bolsas de estudo com ou sem contrapartida do estudante, além das iniciativas de incorporação do mesmo em atividades remuneradas na própria Instituição, podem atuar como uma trava da evasão.

Na sequência, a subdimensão Interesses Pessoais evidencia que, a frustração das expectativas do estudante em relação ao curso e variantes dessa situação (falta de conhecimento prévio do curso, desmotivação pelo curso frequentado como segunda ou terceira opção, transferência para outros cursos) totalizam 7 ocorrências do total de 13 ocorrências da subdimensão. Soma-se a esse quadro, a falta de vocação para o curso, conforme declaração de 3 entrevistados.

Esse aspecto evidencia a oportunidade de se atuar com programas de esclarecimento ao estudante sobre os cursos que explicita sua estrutura de conteúdos, além das possibilidades da profissão.

Ainda, na dimensão Interesses Pessoais, são declaradas causas inerentes ao jovem como a crise de adolescência, imaturidade para enfrentar escolhas e transição para a vida adulta. Essa situação evidencia sugere mais um papel à instituição, ou seja, o de apoiar psicologicamente o jovem que apresenta essas características.

Em paralelo, a subdimensão Desempenho Acadêmico esteve presente como causa de evasão nas nove entrevistas realizadas, com manifestações envolvendo uma multiplicidade de causas, tais como a dificuldade do estudante em acompanhar o curso, a baixa frequência ao curso, o desempenho insatisfatório, a ocorrência ou perspectiva de reprovação, bem como carga de conteúdos e trabalhos e o clima de pressão como variante das situações anteriores.

Essa situação aparenta ser o reflexo do conjunto de fragilidades presentes em outras dimensões, entre as quais está a deficiência de formação anterior ao ensino superior, os Interesses Pessoais, as condições socioeconômicas pessoais, frustrações com a escolha, questões Didático-Pedagógicas, além de outras. Assim, a promoção de Desempenho Acadêmico satisfatório tenderia a ser construída como consequência do tratamento desse conjunto de ameaças à retenção do estudante evidenciadas no estudo, reforçado por ações de integração e de apoio psicológico, conforme evidenciado em modelos teóricos aqui selecionados, como o modelo de Dimensão Interacionista, apresentado por Tinto (1975; 1982), Benjamin (1994) e modelo de Dimensão Psicológica, por Bean (1985) e Bean e Eaton (2002).

#### **4.2.2. Um olhar sobre as ações de retenção declaradas**

As ações retenção declaradas pelos gestores quanto a qualificação dessa presença no conjunto de IES's estão ilustradas na figura 36 e evidenciam que a atuação das IES's em termos de ações de retenção está concentrada na Dimensão Pós-admissão do estudante, numa proporção de quase 4:1 ocorrências quando comparada com a Dimensão Pré-admissão.



Figura 36 - Mapa das ações de retenção declaradas pelas IES's.

| Aplicação da Ação de Retenção - Discente / institucional |  |
|--|--|
| Dimensão Pré-admissão                                    |  |
| ①E   | Seminários de orientação profissional<br>O- Billson; Terry (1987)  |
| ①E   | Seminários de orientação vocacional<br>O- Billson; Terry (1987)  |
| ①E   | Programação de cursos vocacionais com temas básicos e específicos a cada programa<br>O- Billson; Terry (1987)                              |
| ②E   | Definição de estratégias de mercado<br>O- Billson; Terry (1987)  |
| ③E   | Guia com informação completa e verdadeira<br>O- Billson; Terry (1987)  |
| Dimensão Pós-admissão                                    |  |
| ①E   | Apoio financeiro para gastos de matrícula, manutenção e livros<br>E- Cabrera et al. (1992)   |
| ①E   | Esquemas de educação personalizadas<br>I- Tinto (1975; 1982)   |
| ①E   | Promoção de redes estudantis<br>I- Tinto (1975; 1982)  |
| ①E   | Curso de pós graduação de didática do ensino superior obrigatório para o corpo docente<br>I- Benjamin (1994)                               |
| ②E   | Cursos de recuperação<br>I- Benjamin (1994)  |
| ②E   | Facilitar e orientar a transferência<br>O- Billson; Terry (1987)   |
| ②E   | Iniciação a pesquisa, empresa junior e estágio com pratica em cursos<br>I- Benjamin (1994)   |
| ②E   | Estimulo de participação de Projetos Pedagógicos e Valorização do corpo discente<br>I- Tinto (1975; 1982)                                  |
| ②E   | Equipe de pedagogos para avaliação e orientação aos docentes<br>I- Benjamin (1994)   |
| ②E   | Promoção de comunidades de estudo<br>I- Tinto (1975; 1982)   |
| ③E   | Desenvolvimento de sistemas de informação sobre o desempenho acadêmico e construção de indicadores de integração social<br>O- Astin (1984) |
| ③E   | Oportunidades de emprego dentro da instituição<br>I- Benjamin (1994)   |
| ④E   | Seminários de identificação de habilidades pessoais e desenvolvimento das mesmas<br>I- Tinto (1975; 1982)                                  |
| ④E   | Programas de apoio psicológico e emocional<br>P- Bean (1985)   |
| ⑤E   | Tutorias e monotorias<br>I- Tinto (1975; 1982)   |
| ⑤E   | Flexibilidade de programas de estudo<br>I- Tinto (1975; 1982)  |
| ⑥E   | Cursos de orientação aos iniciantes para a participação em atividades oferecidas pela IES<br>P- Bean e Eaton (2002)                        |
| ⑦E   | Cursos de nivelamento para admitidos<br>O- Astin (1984)  |
| ⑨E   | Bolsas, FIES e Prouni<br>E- Cabrera et al. (1992)  |

Fonte: dados da pesquisa.

\*(nE) Quantidade de citações das entrevistas; P - Modelos psicológicos; S - Modelos sociológicos; E - Modelos econômicos; O - Modelos organizacionais; I - Modelos interacionistas; NT - Modelo aluno não tradicional.

O exame das ações de retenção à luz das situações de ameaças/oportunidades para a retenção evidenciadas no tópico anterior permitiu elencar dimensões atendidas por ações de retenção que respondem na seguinte ordem de qualificação da presença nas IES's:

- a) reduzir carência de formação anterior ao ensino superior (presença muito forte);
- b) promoção de Desempenho Acadêmico satisfatório (presença forte);
- c) estrutura de apoio financeiro (presença forte);
- d) agregação de valor ao produto demandado pelo estudante na frequência à IES (presença moderada);
- e) ação para integração (presença moderada);
- f) apoio psicológico (presença moderada);
- g) programa de comunicação: vocação-profissão-curso (presença fraca);
- h) programa capacitação e (re)qualificação do docente (presença fraca);
- i) gestão da informação para retenção (presença fraca);
- j) gestão do relacionamento (presença muito fraca).

A qualificação da presença da Dimensão de Retenção foi atribuída levando em consideração a quantidade de IES's envolvidas nas ações de retenção em cada dimensão avaliada, diante da ameaça ou oportunidade evidenciada. Contudo, essa é uma avaliação subjetiva realizada com a intenção de orientar uma organização dos eventos de análise e que, deve ser considerada dentro desses limites.

Ainda, com o intuito de facilitar o entendimento do processo de identificação da dimensão de retenção e avaliação de sua presença, o descritivo da análise foi construído utilizando recursos gráficos. Assim, o descritivo é construído em linha, composta por três colunas. A primeira coluna resgata a situação sugerida pelo olhar sobre as causas da evasão; a segunda coluna evidencia a dimensão de retenção e sua descrição sugeridas pelo olhar sobre as ações de retenção, à luz da exigência imposta pelas causas da evasão; enquanto a terceira coluna evidencia a avaliação resultante da comparação desses dois ambientes, ou seja, de um lado as ameaças/oportunidades decorrentes das causas da evasão e, de outro, a presença de ações de retenção em consonância com as causas e a quantidade de IES's envolvidas nessas ações. Essa avaliação foi realizada utilizando cinco categorias de classificação: muito fraca, fraca, moderada, forte e muito forte.



**Quadro 5 - Descritivo da análise do processo de identificação da dimensão de retenção e avaliação de sua presença**

| Situações sugeridas pelo olhar sobre as causas de evasão declaradas   | Situações sugeridas pelo olhar sobre as ações de retenção declaradas em consonância com as causas da evasão  | Avaliação da presença no ambiente IES   |
|---|--|---|
| Oportunidade de se atuar com programas de esclarecimento ao estudante sobre os cursos que explicita sua estrutura de conteúdos, além das possibilidades da profissão.   | <p><b>Programa de comunicação: vocação-profissão-curso</b></p> <p>Essa situação embora contemplada por ações de retenção está presente em cerca de um terço das IES's aqui selecionadas. Dos nove entrevistados, três declararam o uso de guia com informações sobre a estrutura de cursos e um declarou o oferecimento de seminários de orientação profissional, como ações de retenção na dimensão pré-admissão. Em paralelo, também se detectou a presença de trabalho de orientação vocacional, mas com pequena incidência entre os casos investigados.</p> <p>Essas ocorrências sintetizam as ações de retenção no ambiente de pré-admissão do estudante nas IES's, conforme as entrevistas realizadas.</p>                         | Fraca   |
| Espaço para capacitação e (re) qualificação do docente a ser atendido por programas governamentais de investimento na formação do professor, mas também por programas institucionais customizados ao ambiente das IES's.  | <p><b>Programa capacitação e (re) qualificação do docente</b></p> <p>A prática de ações de capacitação (re)qualificação do docente, seja na reciclagem didática, seja na reciclagem de conteúdos, é indicada em três entrevistas, evidenciando um fraco relacionamento entre a questão didático-pedagógica e a retenção do estudante no ambiente empírico estudado.</p>  | Fraca   |
| Espaço para capacitação e qualificação dos profissionais da instituição em gestão para a retenção do estudante, por meio da implementação de processos logísticos em termos do fluxo de informação e da prática dos relacionamentos: aluno-professor; professor-coordenador; aluno-coordenador; estudante-estudante, estudante- outros atores institucionais. | <p><b>Gestão da informação para a retenção</b></p> <p>A gestão da informação, por meio de processos de entrada e tratamento da informação que facilite a adoção de ações preventivas, ou que possibilite a identificação de potenciais "alunos desistentes" é citada como uma ação de retenção por três instituições. Contudo, nem todo caso refere-se a um processo formal e/ou informatizado.</p> <p><b>Gestão do relacionamento</b></p> <p>Quanto à gestão do relacionamento, não foi evidenciado um programa formal que cuide desse processo, o que caracteriza ser muito fraca a orientação para retenção do estudante em atendimento a situação sugerida pelas declarações de causa.</p>   | <p>Gestão da informação</p> <p>Fraca</p> <p>Gestão do relacionamento</p> <p>Muito fraca</p> |
| Suporte financeiro proveniente de programas de financiamento ao estudante e programas de bolsas de estudo com ou sem contrapartida do estudante, além das iniciativas de incorporação do estudante em atividades remuneradas na própria instituição, podem atuar como uma trava da evasão.  | <p><b>Estrutura de apoio financeiro</b></p> <p>As IES's privadas selecionadas contemplam essa carência, especialmente por meio do PROUNI, orientação para FIES, apoio financeiro para gastos com matrícula, manutenção e livro/oportunidade de emprego dentro da instituição, além do patrocínio de estudantes por empresas nas quais atuam.</p> <p>Registre-se que em todas as IES's, os entrevistados indicaram a presença de bolsas e/ou PROUNI e/ou orientação para acesso ao FIES.</p> <p>Esse quadro sugere que o demandante de ensino superior conta com um leque de possibilidades de financiamento do curso, o que, no entanto, não permite concluir sobre a efetividade de acesso (situação não investigada nesse estudo).</p> | Forte   |

(Continua).

(Continuação).

|  |  |             |
|--|--|-------------|
| Deficiência da estrutura de formação educacional, visto a transferência informal para o ensino superior de uma parte da formação do estudante. Assim, parte da grade de conteúdos do ensino superior necessita ser comprometida com a recuperação da formação do estudante, em especial, aquele originário da escola pública, conforme manifestações nas entrevistas.  | <p><b>Reduzir carência de formação anterior ao ensino superior</b></p> <p>Ações para buscar reduzir o impacto das dificuldades dos estudantes em português e matemática estão presentes nas manifestações dos entrevistados, visto o seu efeito sinérgico sobre o estudante e sobre a instituição. Ao reduzir deficiências da formação educacional anterior o estudante tenderia a ampliar o entendimento/absorção de novos conteúdos do ensino superior, facilitando sua promoção no curso superior (situação que atua contra um grupo de causas da evasão).</p> <p>Contudo, a identificação da presença dessas ações no presente estudo não permite concluir que o resultado hipoteticamente esperado tenha se efetivado, seja em termos de facilitação da absorção de novos conteúdos, seja em termos de retenção do estudante.</p> | Muito Forte |
| As ações relacionadas com as dimensões “reduzir carência de formação anterior” e “promoção de Desempenho Acadêmico” tendem a contribuir, por hipótese, para a melhora do resultado do Desempenho Acadêmico do estudante. Contudo, embora seja uma condição necessária, não é suficiente, visto que outras condicionantes podem estar presentes na construção desse resultado, sejam condicionantes econômicas, sejam as psicológicas, sejam outras ainda.. |  |             |
| Suprir necessidades com agregação de valor   | <p><b>Agregação de valor ao produto demandado pelo estudante na frequência a IES</b></p> <p>Outras declarações dos entrevistados evidenciam uma orientação para a agregação de valor ao “produto” demandado pelo estudante na sua frequência a IES. Constroem essa orientação, conforme evidências das entrevistas, o estímulo a participação dos estudantes em projetos pedagógicos e programas de valorização do estudante, o oferecimento do programa de iniciação científica e o oferecimento de seminários para trabalhar habilidades pessoais dos estudantes.</p> <p>Essa orientação está presente em parte das IES's, o que denota uma classificação regular para sua presença no ambiente das ações de retenção.</p>   | Moderada    |
| Necessidade de integração do estudante   | <p><b>Ação para integração</b></p> <p>De forma explícita, a integração do estudante no curso, na IES, foi representada por declarações de seis instituições relativas ao oferecimento de orientação aos iniciantes para a participação nas atividades oferecidas pela instituição, confere uma qualificação forte para essa ação de retenção.</p> <p>Embora declarado por mais da metade dos casos, não se percebeu nas entrevistadas uma programação contínua dessa atividade, de forma a ter renovada essa integração ao longo do tempo, o que sugere uma atuação regular nesse processo.</p>  | Moderada    |
| Necessidade de apoio psicológico   | <p><b>Apoio psicológico</b></p> <p>O apoio psicológico reforça o quadro de mecanismos para promoção do Desempenho Acadêmico, na medida em que busca atuar sobre fragilidades do estudante que estaria impondo limitações ao exercício de suas atividades enquanto estudante da IES. O oferecimento do serviço ocorre num patamar regular em termos de número de IES (4 IES's).</p>   | Moderada    |

**Fonte: dados da pesquisa.**

#### 4.2.3 Os modelos no ambiente da evasão-retenção nas IES's selecionadas

O discurso dos entrevistados sugere que o ambiente da evasão-retenção formado pelas IES's selecionadas concentra mais intensamente, Causas de Evasão e Ações de Retenção relacionadas à modelo de dimensão econômica, organizacional, as quais retratam fatores alocados no modelo do aluno não tradicional.

A **abordagem econômica das causas** da evasão parece estar sustentada, em parte, pelo **modelo do aluno não tradicional** – tem mais idade, necessita trabalhar, é responsável por família, tem grandes deslocamentos entre casa-trabalho-universidade, entre outros fatores. Esse modelo também sustenta, em parte, a **abordagem organizacional das causas**, visto que evidencia parte das questões que influenciam no Desempenho Acadêmico – deficiência didática dos professores, deficiência pedagógica dos discentes, deficiência de infraestrutura da instituição.

Pelo lado da retenção, a **abordagem econômica das ações de retenção** está muito presente em função das modalidades de apoio financeiro disponíveis direta ou indiretamente ao estudante por meio da instituição, enquanto a **abordagem organizacional** se faz presente muito em função dos cursos de nivelamento para os ingressantes.

Adicionalmente, a **abordagem de retenção pela ótica interacionista** está presente na atuação das IES's de forma bastante diversificada, seja pela elevada incidência de programas de estudo, tutorias e monitorias; seminários para identificação de habilidades pessoais e trabalho para o seu desenvolvimento e oportunidades de emprego na instituição.

Por outro lado, a **abordagem psicológica** está mais presente no discurso sobre as causas da evasão do que nas ações de retenção, revelando um desbalanceamento entre a causa e o tratamento, principalmente no tocante a falta de ações de gestão do relacionamento professor aluno e coordenador-aluno, o que pode potencializar outras situações desfavoráveis à permanência na escola como frustrações das expectativas com o curso, a desmotivação por frequentar uma segunda ou terceira opção de curso, a insegurança quanto as possibilidades de conquistas profissionais, reforço das sensações de pressão decorrentes da crise da

adolescência, da passagem para a vida adulta e das dificuldades de adaptação à vida universitária.

Os quadros 6 e 7 ilustram sobre as diferentes abordagens teóricas no ambiente das causas da evasão e das ações de retenção delineados pelo discurso dos entrevistados das nove IES's selecionadas nesse estudo.

Registre-se, no entanto, que a predominância de uma ou outra abordagem não parece ocorrer de forma planejada e estruturada na maior parte das IES's, sendo evidenciado, por vezes, o comportamento passivo da instituição em função da naturalidade à desistência e desligamento do estudante apresentada pela IES.

Quadro 6 – Síntese teórico-empírica do ambiente das causas da evasão

| DIMENSÃO<br>MODELO | DO | CAUSAS EMPÍRICAS-TEÓRICAS DA EVASÃO DISCENTE         |   | CAUSAS EMPÍRICAS-TEÓRICAS DA EVASÃO INSTITUCIONAL |  |
|--------------------|----|--|---|---|--|
|                    |    | AUTORES  | CAUSAS  | AUTORES   | CAUSAS   |
| PSICOLÓGICA        |    | <b>Fishbein e Ajzen (1975);</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• frustração das expectativas em relação ao curso - 3E</li> </ul>  | <b>Bean e Eaton (2002);</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de processo de adaptação do estudante ao sistema universitário – 2E</li> </ul>  |
|                    |    | <b>Bean (1985);</b><br><b>Eccles et al. (1983)</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• crise de adolescência/transição para a vida adulta/ imaturidade - 3E</li> <li>• insegurança pessoal quanto a conseguir ser um profissional conceituado – 2E</li> <li>• falta de conhecimento prévio sobre o curso – 2E</li> <li>• desmotivação por ter entrado em segunda ou terceira opção – 1E</li> <li>• transferência para outros cursos – 1E</li> </ul>   | <b>Pascarella (1980)</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dificuldade de adaptação à vida universitária – 1E</li> <li>• pouco relacionamento entre estudante e docentes – 1E</li> </ul> |
| SOCIOLOGICA        |    | <b>Attinasi Junior (1989)</b><br><b>Spady (1970)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de orientação vocacional - 3E</li> </ul>   |   |  |
|                    |    | <b>Cabrera et al. (1992)</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• necessidade de trabalhar/dificuldade financeira – 9E</li> <li>• dificuldade de acompanhar o curso/desempenho insatisfatório/carga elevada de aulas/repetência/baixa frequência em aulas - 9E</li> <li>• necessidade de atender a compromissos familiares – 3E</li> <li>• mudança de cidade/ estado/país – 2E</li> <li>• casamento ou nascimento de filho – 2E</li> <li>• problemas de saúde ou falecimento – 1E</li> <li>• mudanças no mercado de trabalho – 1E</li> <li>• falta de apoio no emprego atual – 1E</li> </ul> |   |  |

(Continua).

(Continuação).

|                          |            |                                     |   |
|--------------------------|------------|-------------------------------------|---|
| <b>ORGANIZACIONAL</b>    |            | <b>Bean (1980);</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de ações institucionais para evitar a evasão (naturalidade à desistência e desligamento) - 3E</li> </ul>   |
|                          |            | <b>Astin (1984)</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• deficiência didática dos docentes – 2E</li> <li>• disciplina com alto grau de reprovação – 1E</li> <li>• deficiência de infraestrutura (salas, laboratórios, biblioteca) – 1E</li> <li>• orientação insuficiente por parte da coordenação de curso – 1E</li> <li>• deficiência pedagógica dos discentes - 1E</li> <li>• alta cobrança com provas/pouca orientação sobre o que/como estudar – 1E</li> </ul>   |
| <b>INTERACIONISTA</b>    |            | <b>Benjamin (1994)</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de associação entre a teoria e a prática – 2E</li> <li>• falta de um sistema integrado de informações – 1E</li> </ul>  |
| <b>ALUNO TRADICIONAL</b> | <b>NÃO</b> | <b>Cabrera et al. (1992)</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• necessidade de trabalhar/dificuldade financeira - 9E</li> </ul>  |
|                          |            | <b>Pascarella e Chapman (1983);</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dificuldade de acompanhar o curso/desempenho insatisfatório/carga elevada de aulas/repetência/baixa frequência em aulas - 9E</li> <li>• necessidade de atender a compromissos familiares – 3E</li> <li>• mudança de cidade/ estado/país – 3E</li> <li>• casamento ou nascimento de filho – 2E</li> <li>• problemas de saúde ou falecimento – 1E</li> <li>• mudanças no mercado de trabalho – 1E</li> <li>• falta de apoio no emprego atual – 1E</li> </ul> |
|                          |            | <b>Pascarella e Chapman (1983);</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• deficiência na educação básica (redação, leitura e interpretação, matemática) – 6E.</li> </ul>   |

□

**Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.**

\*(nE) Quantidade de citações das entrevistas.

Quadro 7 – Síntese teórico-empírica do ambiente das ações de retenção

| DIMENSÃO DO MODELO    | AÇÕES EMPÍRICAS-TEÓRICAS DA RETENÇÃO DICENTE/INSTITUCIONAL |   |
|-----------------------|--|---|
|                       | AUTORES  | AÇÕES   |
| PSICOLÓGICA           | Bean e Eaton (2002);                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• cursos de orientação aos iniciantes para a participação em atividades oferecidas pela IES – 6E</li> <li>• programas de apoio psicológico e emocional - 4E</li> </ul>   |
| SOCIOLÓGICA           |  |   |
| ECONÔMICA             | Cabrera <i>et al.</i> (1992)                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bolsas institucionais/ empresariais/sindicatos/financiamentos FIES/privados – 9E</li> <li>• apoio financeiro para gastos de matrícula, manutenção e livros – 1E</li> </ul>   |
| ORGANIZACIONAL        | Astin (1984)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• cursos de nivelamento para admitidos – 7E</li> <li>• desenvolvimento de sistema de informação sobre o Desempenho Acadêmico e construção de indicadores de integração social – 3E</li> </ul>  |
|                       | Billson;Terry (1987)                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• guia do estudante com informação completa e verdadeira - 3E</li> </ul>   |
|                       | Tinto; Pusser (2008)                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• definição de estratégia de mercado – 2E</li> <li>• facilitar e orientar a transferência - 2E</li> <li>• seminário de orientação vocacional - 1E</li> <li>• programação de cursos vocacionais com temas básicos e específicos a cada programa – 1E</li> <li>• seminário de orientação profissional – 1E</li> </ul>  |
| INTERACIONISTA        |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• flexibilidade de programa de estudos – 5E; • tutorias e monitorias – 5E</li> <li>• seminário de identificação de habilidades pessoais e desenvolvimento das mesmas – 4E</li> </ul>   |
|                       | Tinto (1975; 1982) e Benjamin (1994)                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• oportunidade de emprego dentro da instituição - 3E</li> <li>• promoção de comunidades de estudos – 2E</li> <li>• equipe de pedagogos para avaliação e orientação aos docentes – 2E</li> <li>• estímulo de participação de projetos pedagógicos e valorização do discente – 2E</li> <li>• iniciação a pesquisa, empresa júnior e estágios com práticas do curso - 2E</li> <li>• cursos de recuperação – 2E</li> <li>• curso de pós-graduação de didática do ensino superior obrigatório para o corpo docente – 1E</li> <li>• promoção de rede de estudantes – 1E; • esquemas de educação personalizada- 1E</li> </ul> |
| ALUNO NÃO TRADICIONAL |  |   |

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa. \*(nE) Quantidade de citações das entrevistas

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema dessa dissertação emergiu da consideração de que é urgente a ação de retenção e a diminuição da evasão universitária no Brasil, como uma das condições necessárias para a construção do desenvolvimento sustentado e que, para isso, a consolidação do comprometimento das IES's com ações de retenção é um dos pilares dessa construção. Destacou-se, nesse contexto, a importância da visão dos gestores de IES's privadas sobre as causas da evasão, visto que essa poderia determinar o curso das ações de retenção eventualmente praticadas.

A reunião de trabalhos teóricos realizados nos últimos 30 anos sobre as causas da evasão e ações de retenção evidenciou um amplo aspecto a ser buscado nas IES's, no âmbito da Região Metropolitana de São Paulo.

Mais precisamente, essa intenção previa descrever o ambiente de evasão-retenção das IES's privadas, ou seja, a opinião sobre as causas de evasão e as ações de retenção, a partir das declarações de gestores dessas IES's, bem como avaliar a presença de uma orientação teórica.

Nesse sentido, este capítulo trata das considerações extraídas da discussão teórico-empírica apresentada nesta dissertação, assim como do registro das limitações a que estão submetidas essas conclusões. Também são feitas sugestões para futuras pesquisas.

Isso posto, registre-se que, o estudo evidenciou que a abordagem teórica sobre o assunto é relativamente ampla, especialmente tratada por autores internacionais, no que se observou uma variante dada pela orientação epistemológica da abordagem, ora concentrada em eventos sociológicos, ora psicológicos, ora econômicos, ora organizacionais, ora interacionistas, ora por um olhar específico ao aluno não tradicional.

Complementarmente, a abordagem de autores nacionais evidenciou que todas reportam-se aos clássicos, e entre eles o mais citado é Tinto (1975; 1982; 1986; 1987; 1993; 1997; 2006).

O mapa resultante desse esforço, ilustrado na figura 13 apresentada nessa dissertação, permitiu conhecer, de um lado, causas de evasão segundo duas



grandes dimensões geradoras do fenômeno, uma vinculada a Dimensão Discente e outra a Dimensão Institucional e suas respectivas subdimensões; de outro lado, foi possível conhecer as ações de retenção de acordo com o momento de sua prática, ou seja, Pré-admissão e Pós-admissão, bem como a associação das 36 ações teoricamente evidenciadas às causas de evasão que buscavam neutralizar.

Relembre-se que no ambiente de causas da evasão, pelo menos nove subdimensões de causas foram abrigadas, sendo três na Dimensão Discente – Interesses Pessoais, Condições Pessoais e Desempenho Acadêmico – e cinco na Dimensão Institucional – Curso, Didático-Pedagógicas, Socioacadêmicas, Currículo e Características Institucionais.

A organização dos eventos de evasão e de retenção foi um resultado secundário dessa pesquisa que possibilitou o estudo empírico das IES's privadas à luz desse conjunto de eventos relatados nos estudos/modelos teóricos.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa empírica revelaram que, no grupo de IES's participantes, o evento da evasão é percebido com mais intensidade como decorrente de situações vinculadas ao discente do que à instituição. Também os resultados evidenciaram que no conjunto de ações de retenção declaradas predominam ações de dimensão pós-admissão do estudante na IES. Esses esforços (com maior ou menor intensidade) têm como propósito atender a um cenário de ameaças de evasão ou oportunidades de retenção, por meio de um conjunto de pelo menos sete situações evidenciadas no ambiente das IES's, quais sejam:

**a) situações mais presentes:**

- Reduzir carência de formação anterior ao ensino superior,
- Promoção de desempenho acadêmico satisfatório,
- Estrutura de apoio financeiro;

**b) situações com menor intensidade de presença**

- Programa de comunicação: vocação-profissão-curso,
- Programa capacitação e (re) qualificação do docente,
- Gestão da informação para retenção,
- Gestão do relacionamento.

As três primeiras situações parecem procurar atender demandas presentes no modelo do aluno não tradicional, que pelos aspectos que o caracterizam

demanda ações que buscam minimizar problemas de formação, promover maior satisfação com o aproveitamento pedagógico e suprir necessidade financeira.

Três abordagens teóricas parecem mais presentes entre as ações de retenção evidenciadas nas IES's: a **abordagem econômica** em função das modalidades de apoio financeiro disponíveis direta ou indiretamente ao estudante por meio da instituição; a **abordagem organizacional** em função dos cursos de nivelamento para os ingressantes; a **abordagem interacionista** em função dos diversos eventos presentes nas IES's – programas de estudo, tutorias e monitorias, seminários para identificação de habilidades pessoais e trabalho para o seu desenvolvimento, oportunidades de emprego na instituição.

Já a **abordagem psicológica** está mais presente nas manifestações sobre as causas da evasão, embora tenham sido evidenciadas algumas iniciativas de atendimento ao estudante. No entanto, fica registrado um desbalanceamento nesse ambiente, especialmente no tocante à ausência de esforços para construção e /ou aprimoramento do relacionamento professor-aluno e coordenador-aluno, o que, conforme comentado na análise de resultados reforça outras situações motivadoras da evasão como frustrações das expectativas com o curso, a desmotivação por frequentar uma segunda ou terceira opção de curso, a insegurança quanto às possibilidades de conquistas profissionais, o reforço das sensações de pressão decorrentes da crise da adolescência, de passagem para a vida adulta, das dificuldades de adaptação à vida universitária.

As considerações aqui apresentadas foram construídas no âmbito de um estudo exploratório, que utilizou a pesquisa qualitativa, tendo a entrevista semidiretiva como meio de coleta de dados e, nesse sentido, essas considerações limitam-se ao conjunto de IES's participantes, ou seja, não é possível a generalização dos resultados aqui evidenciados.

Nesse sentido, compreende-se que este trabalho de investigação é um processo inacabado, mas que tem como um dos seus resultados a geração de hipóteses e, a partir dessas, estimular o desenvolvimento de outros estudos que aprofundem tanto o conhecimento do ambiente da evasão-retenção, como buscar conhecer o efeito de ações de retenção praticadas sobre o resultado da retenção; ou efeito de ações de retenção adotadas e a qualidade do concluinte, entre outras várias possibilidades.

Assim, a riqueza do estudo exploratório está na sua capacidade de gerar hipóteses para novos estudos e, nesse sentido, emergem pelo menos as seguintes hipóteses, que poderiam ser investigadas em estudos futuros:

Hipótese1: as IES's estão mais voltadas para atração de novos alunos do que para retenção dos ingressantes.

Hipótese 2: o comprometimento da carga horária de um curso superior para recuperação da formação do estudante, originário da escola pública, compromete a formação plena do profissional idealizado no projeto pedagógico do curso.

Hipótese 3: a capacitação e (re) qualificação do docente de IES, considerando que várias causa de evasão de ordem didático-pedagógicas contribui para o aumento da retenção.

Hipótese 4: a promoção da integração do ingressante aos vários espaços e contextos contribui para a retenção do estudante.

Hipótese 5: o FIES é uma política efetiva de retenção e qualidade de ensino.

Hipótese 6: o processo seletivo da admissão é um instrumento de retenção.

Hipótese 7: a reforma curricular objetiva a ampliação da retenção.

Hipótese 8: a modernização dos conteúdos curriculares e adoção do sistema de eixos temáticos (interdisciplinares) diminui evasão.

Hipótese 9: a redução da carga horária de disciplinas obrigatórias e redução de pré-requisitos aumenta a retenção.

## REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

\_\_\_\_\_. PEIXOTO, M. C. L. **Políticas públicas na educação superior: um estudo de caso da evasão discente na UFMG**. 2010. Disponível em: <[http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario\\_diamantina/2010/D10A125.pdf](http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A125.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ANDERSON, K. L. Post-high school experiences and college attrition. **Sociology of Education**, [S.l.], v. 54, n. 1, p. 1-15, 1981.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDRES, L.; CARPENTER, S. **Today's higher education students: issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics**. Vancouver: UBC Press, 1997. Disponível em: <<http://bccat.ca/pubs/today.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. HAWKEY, C.; ANDRUSKE, C. **Activating voices within: individual and institutional dynamics of the first year student experience**. Vancouver: UBC Press, 1997.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. O fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposição de modelo causal. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - ABAVE, 1., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABAVE, 2006.

ÂNGULO FILHO, L. F. **A satisfação do universitário em IES particulares no município de São Paulo: um modelo de mensuração**. 2011. 72 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

ARGENDA, C. A. L. **Gestão de Instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões**. 2011. 145 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, [S.l.], n. 25, p. 297-307, 1984. Disponível em: <[http://digitool.library.colostate.edu/exlibris/dtl/d3\\_1/apache\\_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8zMMDMwNA==.pdf](http://digitool.library.colostate.edu/exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8zMMDMwNA==.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Achieving educational excellence**: A critical assessment of priorities and practices in higher education. San Francisco: Jossey Bass, 1985. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=U2oPnZzpmKAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Astin,+A.+W.+\(1985\).+Achieving+educational+excellence:+A+critical&ots=8U0tKaGLhq&sig=lorlb9PdlkGOJSQBIBXEn8JO0co#v=onepage&q=Astin%2C%20A.%20W.%20\(1985\).%20Achieving%20educational%20excellence%3A%20A%20critical&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=U2oPnZzpmKAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Astin,+A.+W.+(1985).+Achieving+educational+excellence:+A+critical&ots=8U0tKaGLhq&sig=lorlb9PdlkGOJSQBIBXEn8JO0co#v=onepage&q=Astin%2C%20A.%20W.%20(1985).%20Achieving%20educational%20excellence%3A%20A%20critical&f=false)>. Acesso em: 14 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=8aSr0PuGAFkC&pg=PA120&dq=Astin,+A.+W.+\(1993\).+What+matters+in+college?+Four+critical+years&hl=en&sa=X&ei=zMR-UbSZDrKv0AGYrYGYBA&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=Astin%2C%20A.%20W.%20\(1993\).%20What%20matters%20in%20college%3F%20Four%20critical%20years&f=false](http://books.google.com.br/books?id=8aSr0PuGAFkC&pg=PA120&dq=Astin,+A.+W.+(1993).+What+matters+in+college?+Four+critical+years&hl=en&sa=X&ei=zMR-UbSZDrKv0AGYrYGYBA&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=Astin%2C%20A.%20W.%20(1993).%20What%20matters%20in%20college%3F%20Four%20critical%20years&f=false)>. Acesso em: 18 set. 2012.

ATTINASI JUNIOR, L. C. Getting in: mexican american students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the university. **Journal of Higher Education**, [S.l.], v. 60, n. 3, p. 247-277, maio-jun. 1989. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1982250?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21102712372263>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BARDAGI, M. B. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BASSO JÚNIOR, J. N. **Desafios e possibilidades na autoformação do gestor acadêmico de instituições de educação superior privadas**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/55/4/485.full.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980.

\_\_\_\_\_. EATON, S. B. The psychology underlying successful retention practices. **Journal of College Student Retention**, New York, v. 3, n. 1, p. 73-89, 2002. Disponível em: <<http://homepages.se.edu/native-american-center/files/2012/04/The-Psychology-Underlying-Successful-Retention-Practices.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BENJAMIN, M. The quality of student life: Toward a coherent conceptualization. **Social Indicators Research**, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 205-264, 1994.

\_\_\_\_\_. HOLLINGS, A. E. Toward a theory of student satisfaction: an exploratory study of the "quality of student life". **Journal of College Student Development**, [S.l.], v. 36, n. 6, p. 574-586, 1995.

BLAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação da UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BILLSON, J. M.; TERRY, M. B. A student retention model for higher education. **College and University**, [S.l.], v. 62, n. 4, p. 290-305, 1987. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ359544&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ359544](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ359544&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ359544)>. Acesso em: 12 out. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: MEC/SESu, 1997. (Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Universidade de Brasília. **Proposta do FONAPRACE para um plano nacional de assistência aos estudantes de graduação das instituições públicas de ensino superior**. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da educação superior 2010**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatística da educação superior 2010**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **A BDTD**. 2012. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatística da educação superior 2011**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

BRAXTON, J. M.; SULLIVAN, A. V. S.; JOHNSON JUNIOR, R. Appraising Tinto's theory of college student departure. In: SMART, J. C. (Eds.). **Higher education: handbook of theory and research**. New York: Agathon, 1997, p. 107-164. Disponível em <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=twYjXLd6pyUC&oi=fnd&pg=PA107&dq=Braxton,+J.,+A.+Sullivan+and+R.+Johnson+Jr>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

BRISSAC, R. M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BROWN, J. M.; Kayser, T. F. **The transition of special needs learners into post-secondary vocational education**. 1982. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED217298>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, p. 14-20, jun. 1993.

CABRERA, A. F. *et al.* The convergence between two theories of college persistence. **Journal of Higher Education**, [S.l.], v. 63, n. 2, p. 143-164, 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1982157?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21101901034263>>. Acesso em: 15 out. 2012.

CAMPOS, R. F. P. **Uma modelagem de indicadores de desempenho para instituições de ensino superior no Brasil na abordagem do balanced**

**scorecard**: um estudo com instituições privadas. 2008. 70 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2008.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise de rendimento e da evasão. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARNEIRO, A. L. C. **Evasão no ensino semipresencial**: estudo de caso em um polo da UAB/UFC. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. **Country comparison**: distribution of family income. 2013. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2172rank.html>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

COLOMBO, S.; RODRIGUES, G. M. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. **Informações periódicas anuais**. 2012. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2012.

COMISSÃO EUROPEIA. **Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001.

DANOSO, S.; SHIEFELBEIN, E. Analisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una vision desde la desigualdad social. **Estudios Pedagógicos**, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 7-27, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.



DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1994.

DURKHEIM, E. **Suicide**: a study in sociology. Oxford: Routledge, 2002.

ECCLES, J. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Eds.). **Achievement and achievement motives**: psychological and sociological approaches. San Francisco: Freeman and Co, 1983.

ESTITE, M. B. S **Evasão de uma universidade particular**: um estudo de caso utilizando o método de regressão logística. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Economia)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ETHINGTON, C. A. A psychological model of student persistence. **Research in Higher Education**, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 279-293, 1990. Disponível em: <<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00992313>>. Acesso em: 13 out. 2012.

FIALHO, M. M. L. **Evasão no ensino superior privado**: um estudo de caso na Faculdade Santo Agostinho. 2008. 53 f. Dissertação (Mestrado em Economia)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior**: an introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975. Disponível em: <<http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>>. Acesso em: 15 out. 2012.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan.-jun. 2009.

FURRIER, M. T. **Miopia em marketing, 4 décadas depois**. 2003. Disponível em: <<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Miopia%20em%20MKT%204%20decadas%20depois.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2012

FURTADO, C. **Transformação e crise na economia mundial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior do Brasil**. Brasília: UCB, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A. A. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 160 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

GUEVARA, L. E. T. **Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior**. Bogotá: PUJ, 2010. Disponível em: <[http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL\\_VERSION\\_2009\\_2010/resources\\_v4/Estado\\_del\\_Arte\\_de\\_la\\_Retencion\\_de\\_Estudiantes.pdf](http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado_del_Arte_de_la_Retencion_de_Estudiantes.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

HORTALE, V. A.; MORA J. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

HOTZA, M. A. S. **O abandono nos cursos de graduação de UFSC em 1997**: percepção dos alunos-abandono. 2000. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. (Estudos e pesquisa. Informação demográfica e socioeconômica, n. 26).

\_\_\_\_\_. **Percentual da população em idade escolar, por faixa etária**: estado de São Paulo, regiões e Brasil, 2000-2010. 2010. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/indct/tab/tab/ta0201.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005**. La metamorfosis de la educación superior. Venezuela: Metrópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>. Acesso em: 13 out. 2012.

INSTITUTO LOBO. **Estudos sobre a evasão no ensino superior brasileiro 2000-2009**. São Paulo: Instituto Lobo, 2011. 1 CD-ROM.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Educação superior brasileira 1991 a 2004**: Rio de Janeiro. Brasília: Inep, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Disponível em: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br) Acesso em: 14 nov 2013.

JORNAL DA CIÊNCIA. **Um milhão desiste de curso superior**. 25 out. 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=84718>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

KATZ, D.; KAHN, R. L. **The social psychology of organizations**. New York: Wiley, 1978.

KINSER, K. Estados Unidos da América: estrutura e inovação na educação superior, In: MORHY, L. (Org.). **Universidade do mundo: universidade em questão**. Brasília: UNB, 2004.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 11, jul.-dez. 2000, p. 109-130.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

LINS, M. L.; SILVA, R. V. **Estudos da evasão acadêmica – 1970–2005**. Florianópolis: UFSC, 2005. (Relatório técnico).

LOTKWSKI, V. A.; ROBBINS, S. B.; NOETH, R. J. **The role of academic and non-academic factors in improving college retention**. Iowa City, IA: ACT, 2004. Disponível em: <<http://qed.ncat.edu/beams/act-retention-studt.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LOTUFO, A. D. P. *et al.* Evasão e repetência na FEIS/UNESP: análise e resultados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE, 26., 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABENGE, 1998.

MACHADO, S. P.; MELO FILHO, J. M.; PINTO, A. C. A evasão nos cursos de graduação de Química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. **Química Nova**, São Paulo, v. 28, nov.-dez., p. 41-43, 2005.

MACKINNON-SLANEY, F. The adult persistence in learning model. **Journal of Counseling & Development**, [S.l.], v. 72, n. 3, p. 268-275, 1994.

MADDISON, A. The world economy: a millennial prespective. In: SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E. M.; CAIRO, S. A. F. (Org.). **Em busca da inovação: interação universidade-empresa no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 25.

MARQUES, L. T. **Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)-Fundação Cultural Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2007.

MCINNIS, C. *et al.* **Non-completion in vocational education and higher education**. Melbourne: AusInfo, 2000. Disponível em:  
<<http://www.detya.gov.au/research/doc/final.pdf>> . Acesso em: 21 set. 2007.

MOEHLECKE, S. **Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação?** 2007. Disponível em:  
<[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/401.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012

NERI, M. *et al.* **O tempo de permanência na escola e as motivações do sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009. Disponível em:  
<<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

NORA, A.; BARLOW, E.; CRISP, G. Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In: SEIDMAN, A. **College student retention – formula for student success** - american council on education. Westport: Praeger, 2005.

NUNES, G.; LANZER, E.; SERRA, F. Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior: um estudo exploratório. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 6., 2006, Blumenau. **Anais...** Blumenau: ANGRAD, 2006

NYE, F. I. Choice, exchange, and the family. In: BURR, W. R. *et al.* (Eds.). **Contemporary theories about the family**. New York: Free Press, 1979, p.102-236.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a glance 2012**: OECD Indicators. 2012. Disponível em:  
<[http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2012.

PARKIN, M. **Economia**. 8. ed. São Paulo: Pearson, 2009.

PASCARELLA, E. T. Student-faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 50, n. 4, p. 545-595, 1980. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/50/4/545.abstract>>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. CHAPMAN, D. W. A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. **American Educational Research Journal**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 87-102, 1983. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/20/1/87.short>>. Acesso em: 29 out. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Validation of a theoretical model of college withdrawal: interaction effects in a multi-institutional sample. **Research in Higher Education**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 25-48, 1983. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/BF00976509#page-1>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. The development of critical thinking: does college make a difference? **Journal of College Student Development**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 19-26, 1989. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&UID=1989-27623-001>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

PEREIRA, E. R. Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo, ingressantes de 1995 a 1998: uma análise dos alunos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – SIICUSP, 11., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<http://naeg.prg.usp.br/siteprq/uploads/20041109185134.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para instituições de ensino superior**: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003. 171 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PEREIRA, R. S. *et al.* O ensino de “inovação” na administração, ciências contábeis, turismo e tecnologia em gestão: um estudo exploratório em instituições de ensino superior brasileiras. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo. v. 9, n. 4, p. 221-244, out.-dez. 2012.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 164 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PRICE, J. L. **The study of turnover**. Ames, IA: ISU Press, 1977. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=848324&show=pdf&articleid=848324&show=pdf&view=text#mainContent>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

QUEL, L. F. **Gestão da qualidade de vida nas organizações**: o pilar humano da sustentabilidade em instituições de ensino superior da rede privada. 2010. 411 f. Tese (Doutorado em Administração)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, M. F. O projeto pessoal familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2005.

RIZZO, C. **Gestão estratégica do aluno / cliente nas instituições de ensino superior privadas**: um estudo de caso. 2009. 125 f. Tese (Doutorado em Administração)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, V. M. O. F. M. **A gestão escolar nos cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**: um estudo em três instituições privadas. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROMER, P. M. Increasing returns and long-run growth. **Journal of Political Economy**, [S.l.], v. 94, n. 5, 1986.

SANDRONI, P. (Org.). **Dicionário de economia do século XXI**. São Paulo: Record, 2005.

SANTOS, F. F. F.; NORONHA, A. B. Estudo do perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – campus Ribeirão Preto. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 5., 2001. **Anais...** São Paulo: USP, 2001.

SANTOS, S. R. B. **O *balanced scorecard* como instrumento de gestão à luz dos indicadores do sistema nacional de avaliação de educação superior**. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Universidade de Brasília/Universidade Federal da Bahia/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2008.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril, 1982.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. 2002. Disponível em:  
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv.pdf>> Acesso em: 15 set. 2012.

SEIDMAN, A. **College student retention**: formula for student success. 2. ed. Maryland: Rowman & Littlefield, 2012.

SILVA FILHO, J. P **As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2007 e suas implicações na evasão discente**. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA FILHO, R. L. *et al.* A evasão ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, F. R. M **Criação de valor em instituições de ensino superior de capital aberto no Brasil**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESAL/UNESCO, 2002. Disponível em:  
<<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

SOUZA, I. **Causas de evasão nos cursos de graduação da UFSC**. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, [S.l.], n. 1, p. 64-85, 1970. Disponível em:  
<<http://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313#page-1>>. Acesso em: 25 out. 2012.

SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E. M.; CAIRO, S. A. F. (Org.). **Em busca da inovação**: interação universidade-empresa no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 3.

TILLMAN, C. A. **Barriers to student persistence in higher education**. 2002.

Disponível em:

<[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:VVLsV7cRY58J:www.nazarene.org/files/docs/didache\\_2\\_1\\_Tillman.pdf+%22Barriers+to+student+persistence+in+higher+education.+A+literature+review%22&hl=es&gl=co&sig=AHIEtbRLQpc4pdixswSAwNXpXaqgtSslbA](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:VVLsV7cRY58J:www.nazarene.org/files/docs/didache_2_1_Tillman.pdf+%22Barriers+to+student+persistence+in+higher+education.+A+literature+review%22&hl=es&gl=co&sig=AHIEtbRLQpc4pdixswSAwNXpXaqgtSslbA)>. Acesso em: 18 out. 2012.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, [S.l.], n. 45, p. 89-125, 1975.

\_\_\_\_\_. **The principles of effective retention**. 1987. Disponível em:

<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301267.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: UC Press, 1993.

\_\_\_\_\_. PUSSER, B. **Moving from theory to action**: building a model of institutional action for student success. 2006. Disponível em:

<[http://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto\\_Pusser\\_ExecSumm.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_ExecSumm.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2013.

UNESCO - Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción. Paris, 1998. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> . Acesso em 14 dez 2012.

VÁSQUEZ, V. J. *et al.* Análisis y evaluación del impacto de las principales estrategias de las instituciones de educación superior para disminuir la deserción. In: Ministerio de Educación Nacional. **Deserción estudiantil en la educación superior colombiana**: elementos para su diagnóstico y tratamiento. Colombia: MEN, 2008, p. 83-108. Disponível em:

<[http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2012.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **Série – Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, jan.-jun. 2002.



**APÊNDICE A – Modelo de solicitação de participação em pesquisa acadêmica – evasão escolar.**

**SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA – EVASÃO ESCOLAR**

São Caetano do Sul, 05 de agosto de 2013.

IES...

At.:Sr.

Ref.: Solicitação de Participação em Pesquisa Acadêmica – Evasão Escolar.

Prezado Senhor.

Solicito a V.Sa. o consentimento para que esta conceituada Instituição de Ensino Superior componha a base de Instituições selecionadas para opinar sobre evasão em cursos de nível superior presencial de Administração, Ciências Contábeis e Economia, tema de pesquisa de minha dissertação de Mestrado, do Programa de Pós Graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS.

Para isso serão entrevistados gestores (um por Instituição) dos cursos anteriormente citados, de nove IES particulares da Região Metropolitana de São Paulo.

Gostaria de salientar que será elaborado um termo de confidencialidade, no sentido da não identificação das Instituições, garantindo assim, o sigilo de informações individualizadas.

Atenciosamente,

Luiz Carlos Barnabé de Almeida  
Mestrando

Profa. Dra Maria do Carmo Romeiro  
Orientadora

## **APÊNDICE B – Modelo de termo de confidencialidade e sigilo**

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO**

Eu, Luiz Carlos Barnabé de Almeida, brasileiro, casado, professor universitário, inscrito no CPF/MF sob o nº. 184.342.748-68 e mestrando do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre o informante **e a IES**, as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**Estratégia de Retenção em IES**”, a que tiver acesso nas dependências do (departamento, setor, escola, etc.) da (Instituição responsável)

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

- 1) A não explicitar o informante **e a IES** em qualquer manifestação sobre o tema pesquisado.
- 2) A não utilizar as informações a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros.
- 3). A não efetuar nenhuma cópia da documentação confidencial a que tiver acesso.
- 4) A não apropriar-me ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida por meio deste termo, terá validade enquanto a informação não for de conhecimento público, por qualquer outro indivíduo, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas nestes termos.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

São Caetano do Sul, 05 de agosto de 2013.

Luiz Carlos Barnabé de Almeida

**APÊNDICE C – Modelo de solicitação e explicação sobre a gravação**

**SOLICITAÇÃO E EXPLICAÇÃO SOBRE A GRAVAÇÃO**

São Caetano do Sul, 05 de agosto de 2013.

Senhor Professor

Solicito sua permissão para gravar a entrevista, visto que as anotações manuais perderiam muito da qualidade de sua explanação, se fossem somente por mim anotadas. Esta gravação tem apenas o intuito de que, na sequência, uma transcrição literal da entrevista agrupada com outras entrevistas possa compor a base de informações para uma leitura detalhada e análise dos resultados.

Atenciosamente,

.....

Luiz Carlos Barnabé de Almeida

## **APÊNDICE D – Modelo de roteiro de perguntas para gestores**

### **ROTERIO DE PERGUNTAS PARA GESTORES**

#### **AQUECIMENTO:**

Senhor (a) Professor (a)

- 1) Para começarmos e para que eu possa ter um perfil dos gestores entrevistados, poderia fazer uma apresentação breve de sua função aqui nesta Instituição?  
(função, qual ou quais cursos administra e quanto tempo está na Instituição como gestor)
- 2) Aproximadamente quantos alunos compõem o(s) curso(s) presencial (presenciais) de ... (Administração, Contábeis, Economia).
- 3) Qual o perfil socioeconômico e cultural da maioria dos alunos da IES?

#### **INICIANDO A DISCUSSÃO DO TEMA CENTRAL:**

- Como vê a questão de evasão de alunos na sua Instituição, de forma geral?
- E no curso de Administração/Contábeis/Economia, como é a situação?
- A Instituição tem um programa ou ações de retenção de alunos nesses cursos? Poderia falar sobre eles?
- Existe na IES a preocupação de considerar causas pré-admissão e pós-admissão, para ações de retenção específicas a cada fase do discente?
- Existem ações de retenção quando as causas se originam diretamente do discente?
- Quais são as ações de retenção quando as causas são originárias da IES?
- Existem diferenças das ações de retenção entre as utilizadas para alunos que estudam e trabalham e as utilizadas para os alunos que só estudam?

